

اختبار القراءة والإملاء المقنن للأطفال

(دليل الاختبار)

فهرسة: مكتبة الكويت الوطنية

372.218019 اختبار القراءة والإملاء المقنن للأطفال / جاد البحيري... [وآخ]. - ط1. - الكويت : مركز تقويم وتعليم الطفل ، 2013 92 ص : رسوم؛ 29,7 سم . ردمك : 2-12-60-99966-978 1. الاختبارات والقياسات التعليمية 2. صعوبات التعلم أ. جاد البحيري (م.مشارك) ب. مسعد أبو الديار (م.مشارك) ج. عبد الستار محفوظي (م.مشارك) د. جون إيفرات (م.مشارك)
رقم الإيداع: 2013/309 رقم الردمك: 2-12-60-99966-978

تم تمويل هذا المشروع بدعم كامل من مؤسسة الكويت للتقدم العلمي تحت رقم 2012-1109-03

“The project was Fully Funded by Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences under project code: 2012-1109-03”

الحقوق في محتويات هذا الدليل جميعها، بما فيه من جداول ورسوم وأفكار، محفوظة لمركز تقويم وتعليم الطفل 2013، ولا يجوز إعادة طبعها، كلها أو جزء منها، أو نقلها أو الاقتباس منها، أو نشرها بأي أسلوب من دون موافقة خطية من مركز تقويم وتعليم الطفل.

المحتويات

5	تقديم
6	المؤلفون والمشاركون في تقنين الاختبار
7	الفصل الأول: الخلفية العلمية للاختبار
9	مقدمة
9	أهمية القراءة
10	تعريف القراءة
10	المكونات الرئيسة لمهارات القراءة
11	عسر القراءة
12	تعريف الإملاء
12	تشخيص الإملاء
12	علاقة القراءة بالإملاء
13	الفصل الثاني: وصف الاختبار
15	وصف الاختبارات الفرعية
15	المهارات المتضمنة في اختبار القراءة والإملاء
18	نظريات تفسير القراءة
25	مميزات الاختبار
26	مجالات استخدام الاختبار
27	الفصل الثالث: تطبيق الاختبار
29	صفات الأفراد المطبق عليهم الاختبار
29	مؤهلات الفاحص
30	الزمن المستغرق في التطبيق
30	البيئة المحيطة وحال المفحوص النفسية
31	نقطة البدء والحد السقفي
32	تطبيق الاختبار
44	تعبئة كراسة النتائج والتوصيات
46	الدرجات المختلفة وتفسيرها
47	أمر توضع في الاعتبار عند تفسير النتائج
48	مشاركة نتائج الاختبار
49	الفصل الرابع: الخصائص السيكومترية للاختبار
51	مراحل بناء الاختبار
53	تحليل بنود العينات التجريبية
70	تقنين الاختبار
70	عينة التقنين

71	الخصائص السيكومترية للاختبار
74	استخراج المعايير
74	بناء جداول المعايير
75	تعليمات استخراج جدول المعايير
76	نموذج لدراسة حالة
82	قائمة المراجع
87	جداول المعايير

تقديم

المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية من أهم وسائل الاختصاصي النفسي في تشخيص الحالات التي يتناولها، ويعد إتقانه لإجرائها وتفسيرها من أهم عوامل نجاحه في مهنته. فالإجراء السليم للاختبار ضمان بأن النتائج التي حصل عليها نتائج صادقة، تعبر عن سلوك الطفل في مجال الاختبار وقت إجرائه، والتفسير الجيد لنتائج الاختبار أساس للاستفادة منه في إرشاد الطفل، ووضع برنامج علاجي إرشادي له. ومن هنا كان التأكيد المستمر على أهمية الاختبارات النفسية والتربوية سواء في المدرسة أم خارجها.

ويهتم مركز تقويم وتعليم الطفل اهتماماً خاصاً بتقنين الاختبارات النفسية والتربوية لما لها من أهمية كبيرة في الكشف عن حالات صعوبات التعلم الخاصة وتشخيصها. ونظراً لخبرة المركز المتميزة في بناء الاختبارات وتصميمها وإحافاً للاختبارات التي أنتجها المركز سابقاً، يأتي هذا الاختبار الفريد من نوعه تكملة لجهود المركز الدؤوبة لتطوير مقاييس تحتاج إليها المكتبة العربية لتعرف حالات صعوبات التعلم من خلال تطوير اختبار القراءة والإملاء المقنن للأطفال، تلك المهارة الضرورية التي أثبتت الدراسات البحثية أهميتها لتشخيص الأطفال الذين يتحدثون العربية لغة أولى.

ولقد استمر هذا العمل عدة سنوات لإعداد مفردات الاختبار وتجريبه وتطبيقه نهائياً، ثم إعداد هذا الدليل وكتاب البطاقات. ومركز تقويم وتعليم الطفل إذ يقدم هذا العمل إلى الاختصاصيين النفسيين التربويين في الكويت وبقية العالم العربي يرجو أن يسهم هذا العمل في سد جانب من الأدوات التي يحتاج إليها العمل النفسي التربوي مع الأطفال.

ونود هنا أن نتقدم بخالص الشكر والامتنان لفريق العمل متعدد التخصصات الذي ساهم في إنجاز هذا العمل، كما نود أن نتقدم بالشكر الجزيل للسادة مؤسسة الكويت للتقدم العلمي على تمويلها لهذا المشروع.

والله نسأل أن يوفقنا دائماً لخدمة أطفالنا.

عبد الله عبد المحسن الشرهان

رئيس مجلس الإدارة

المؤلفون والمشاركون في تقنين الاختبار:

المؤلفون:

- د. جاد البحيري: عميد الكلية الاسترالية في الكويت وخبير بمركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.
- د. مسعد أبو الديار: أستاذ علم النفس المشارك، ورئيس وحدة تطوير الاختبارات، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.
- د. عبد الستار محفوضي: رئيس قسم اللغة الإنكليزية بالكلية الأسترالية في الكويت، ومستشار، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.
- أ. د. جون إيفرات: أستاذ صعوبات التعلم، كلية التربية، جامعة كانتربري، نيوزلندا.

المشاركون في تقنين الاختبار:

تدريب الباحثين على إجراء الاختبارات:

د. مسعد أبو الديار

الإشراف على تطبيق الاختبارات وتقدير درجاتها:

د. مسعد أبو الديار

المشاركون في التطبيق والتصحيح:

- أسماء عبد الله
- آلاء سليم
- بثينة السلطاني
- عبد الحميد سيد
- مها عبد الغني
- هيام السيد

إجراء المعاملات الإحصائية:

- د. مسعد أبو الديار
- أ. د. جون إيفرات

الفصل الأول

الخلفية العلمية للاختبار

1

الفصل الأول: الخلفية العلمية للاختبار

مقدمة

تعد القراءة المحور الأساس لأي لغة، ويتمحور البحث في مجال القراءة بصفة عامة حول ثلاثة محاور أساسية، هي: تعرف الكلمات، وقراءة الجمل وفهمها، وفهم النصوص بالإضافة إلى دراسة تطور تعلم القراءة (Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001) وتعني القراءة السليمة أن يكون القارئ قادراً على حل شفرة رسالة الكاتب. وتعد القراءة جزءاً من العملية التطورية التي تتدرج من مهارات تحديد الحرف أو الكلمة الأساسية إلى المستويات المناسبة لفهم النص، لذلك نجد أن نظريات القراءة حاولت أن توضح الملامح اللغوية المعرفية المطلوبة لنجاح فهم القراءة، وكيفية تفاعل هذه الملامح فيما بينها (Kintsch, 1988). ويشير ألدريسون (Aldreson, 2000) إلى أن فهم النص المطبوع قد تكون مجموعة من العمليات والعوامل الداخلية تدفعه مثل: (الكفاءة، والخبرة، والاهتمام). أو الخارجية مثل: (صعوبة النص، ونوع النص، والهدف منه).

وتناول العديد من العلماء والباحثين مفهوم القراءة، وتباينت وجهات النظر في طبيعتها فهناك من يرى أنها عملية فكرية عقلية معقدة، وهناك من يفسرها بأنها عملية ترجمة الصور المكتوبة، وهناك من يعرفها بأنها نطق الكلمات والجمل نطقاً صحيحاً، وهناك من يعبها فناً لغوياً. كما إن هناك من ينظر إلى القراءة على أنها تفكير نقدي من أجل تفسير ما يُقرأ وتقويمه، وهناك من ينظر إلى القراءة على أنها نشاط للمتعة والتسلية.

وتعد القراءة من أهم فنون اللغة التي يجب تعليمها وتنمية مهارتها لدى الطلاب، فتعبر اللغة عن نفسها من خلال الصيغ الأربع: وهي الاستماع، والتحدث، والكتابة، والقراءة، وتمثل صيغتنا الاستماع والقراءة أهم محددات المدخلات المعرفية، كما إن صيغتي التحدث والكتابة تمثلان أهم محددات النواتج المعرفية والمهارية، ومن ثم فإن الصعوبات التي تعترض أياً من هذه الصيغ الأربع تنعكس بقوة على باقي هذه الصيغ، على النحو الذي يشكل اللغة الشفهية، وهما الاستماع، والتحدث، واثنان منهما يشكلان اللغة المكتوبة، وهما: القراءة، والكتابة، تتكامل جميعها لتشكل معاً النظام اللغوي، والعلاقة بين هذه الصيغ الأربع للغة علاقة دائرية تقوم على التأثير والتأثر.

أهمية القراءة

القراءة مادة ضرورية للتعلم في المدارس الابتدائية. وتؤثر القراءة الضعيفة علي تعليم المواد التعليمية الأخرى حيث يؤدي اكتساب القراءة ببطء إلى ضعف تطور المهارات المعرفية الأخرى في العديد من المهام الأكاديمية (Anderson, Hiebert, Scott, & Wikinson, 1985)، والقراءة الناجحة تعني أن القارئ قادر على فك شفرة الرسالة التي كتبها الكاتب. كما إن القراءة للحصول على المعنى هي جزء من العملية النمائية التي تبدأ بالمهارات الأساسية الخاصة بتعرف على الحروف والكلمات، وتنتهي بمستويات مناسبة من فهم النصوص المكتوبة. وقد حاولت نظريات القراءة توضيح المظاهر المعرفية اللغوية المطلوبة لفهم المكتوب بالإضافة إلى كيفية تفاعل هذه المظاهر معاً (راجع على سبيل المثال: Kintsch, 1988). إن فهم النص المطبوع ربما تقوده مجموعة من العمليات/العوامل التي ربما قد تكون داخلية (مدى فعالية عملية معالجة المعلومات، أو الخبرة السابقة، أو الاهتمام)، أو قد تكون خارجية (من مثل درجة صعوبة النص ونوع الكتابة أو نوع رسالة الكاتب) لدى الفرد القارئ. ووفق رأي ألدريسون (Alderson, 2000)، أن أول خطوة في سبيل التوصل إلى فهم المكتوب تعتمد على الغرض الذي من أجله يقرأ القارئ. فعلى سبيل المثال، القراءة للمتعة والقراءة للاستعداد لامتحان ما يختلفان عن بعض، وكلاهما يعتمد على مستويات الاهتمام والفائدة الشخصية. وستؤثر هاتان الخاصيتان على الاستراتيجيات التي يتبناها

الفرد. وقد أكد باريس وزملاؤه (Paris et al., 1991)، على أن استخدام استراتيجيات القراءة متطلب للفهم. ومثل هذه الاستراتيجيات لا تظهر فجأة ولكنها تتشكل على مدى مراحل نمائية. ووفق رأي باريس وزملائه، فإن مثل هذه الاستراتيجيات إما أنها تدرس أو تظهر ظهوراً طبيعياً في أثناء عملية التعلم. وعدم وجود هذه الاستراتيجيات النمائية ستؤدي إلى قدرة ضعيفة على فهم المقروء (راجع: Kozminsky & Kozminsky, 2001). إلا أن العديد من تلك الاستراتيجيات، ولاسيما المتطورة طبيعياً منها، ستعتمد على عمليات معالجة اللغة مما يعني أن فهم المقروء سيتصل بالقدرة على اكتساب اللغة. وقد رأى كل من لازاروس وماكين (Lazarus & McKeena, 1994) أن فهم المقروء يعتمد على الطريقة التي تنظم بها المعلومات وتدمج داخل المعرفة القائمة للقارئ.

الفهم عملية ديناميكية تتضمن مجموعة من الوظائف المعرفية والمواقف الشخصية وعوامل تخص كيفية عرض المعلومات المراد فهمها. وفي المراحل الأولى من تطور فهم المقروء سيكون للقارئ المتوسط قدرة منخفضة في اكتساب اللغة. ولكن، ومع نضج القارئ، تزداد مهاراته الخاصة بفهم المقروء بحيث يتمكن القارئ من التوصل إلى استنتاجات وتوقعات خاصة بالنص المكتوب (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004). والقارئ المتمرس قادر على فك شفرات الكلمات وعلى تبني استخدام العمليات ما وراء المعرفية لكي ينظم ويحلل ما تم قرأه بأسلوب متناغم وممنهج (Kolic-Vehovec & Bajanski, 2007).

تعريف القراءة

القراءة فن لغوي، يرتبط بالجانب الشفوي للغة عندما يمارس ممارسة جهرية بالعين واللسان، ويرتبط بالجانب الكتابي للغة من حيث إنها ترجمة لرموز مكتوبة سواء مورست القراءة بالعين واللسان أم بالعين فقط (يونس، 2001، 12)، كما تعني القدرة على حل الرموز، وفهمها، والتفاعل معها واستثمار ما يقرأ في مواجهة المشكلات التي يمر بها القارئ، والانتفاع به في حياته، عن طريق ترجمة الخبرات القرائية إلى سلوك يمثل القارئ (شحاتة، 1993، 105).

المكونات الرئيسية لمهارات القراءة:

يمكن تقسيم مهارات القراءة إلى مكونين رئيسيين هما:

– تعرف الكلمة Word recognition

– الفهم القرائي Reading comprehension

وتشير مهارات تعرف الكلمة إلى القدرة القرائية على تعرف الكلمات، وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو غير المعروفة، والكلمات الغامضة، معروفة ومقروءة. عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف وتزواج الحروف والكلمات مع الأصوات. كما يشير الفهم القرائي إلى فهم معاني ما يُقرأ. ومن ثم تصبح القراءة عملية تقوم على كلا المكونين: تعرف الكلمة، والفهم القرائي، واستخلاص المعاني المتضمنة فيما يُقرأ. وعلى ذلك فالطالب الذي يقرأ أو ينطق كلمات في النص موضوع القراءة دون أن يفهم معاني ما يقرأ فإنه في الحقيقة لا يقرأ. وكلا المكونين أو العمليتين – تعرف الكلمة والفهم القرائي – متكاملان، وبينما يركز على تعرف الكلمات خلال المراحل الأولى لتعليم القراءة يُركز على الفهم القرائي ومعاني النصوص موضوع القراءة خلال المراحل التالية لتعليم القراءة (الزيات، 1998، 456 – 457).

وإذا حدث خلل في هذه المكونات السابق ذكرها يؤدي بالطبع إلى تعثر في القراءة التي تعرفه الجمعية العالمية لعسر القراءة (The International Dyslexia Association, 2008) بأنه: «نوع من العجز عن التعلم المستند إلى اللغة، ويشير إلى مجموعة من الأعراض تحدث لدى الأشخاص الذين لديهم صعوبات في مهارات نوعية للغة، ولاسيما القراءة، والطلاب من ذوي

العسر القرائي (الدسلكسيا) يمرون بصعوبات خاصة بمهارات اللغة الأخرى: كالتهجئة، والكتابة، ونطق الكلمات».

ويذكر لايون (Lyon, 1995) أن صعوبات القراءة تمثل أكبر أنماط صعوبات التعلم الدراسية شيوعاً، وأن 80 % من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في القراءة، ووجد أن ذوي الصعوبات يفتقرون إلى تعلم استخدام دلالات الحروف لتعرف الكلمات، وأن لدى 83 % من تلاميذ الصف الثاني ذوي صعوبات القراءة قصوراً في معرفة نطق الحروف والأصوات واستخدامها، كما كانت هذه النسبة 70 % فيما يتعلق بتلاميذ الصف السادس. وتبلغ نسبة انتشاره في الكويت، حوالي (6.3 %) من طلاب المدارس سنوياً (الجمعية الكويتية للدسلكسيا، 2005).

عسر القراءة؛

وتعرف الجمعية البريطانية للدسلكسيا (2003) صعوبات القراءة بأنها «خليط من القدرات والصعوبات الموجودة عند الأفراد تؤثر على عملية التعلم في واحدة من مهارات القراءة والكتابة والتهجئة. أو أكثر قد تكون هناك صعوبات أخرى مصاحبة ولا سيما فيما يتعلق بعمليات التعامل مع المعلومات والذاكرة قصيرة الأجل، والتتابع والإدراك البصري والسمعي للمعلومات واللغة المنطوقة والمهارات الحركية. وللصعوبات الخاصة بصعوبات القراءة علاقة باستخدام اللغة المكتوبة وإتقانها، وقد تظهر أيضاً في استخدام الحروف الألفبائية والأرقام والنوتة الموسيقية.»

تشخيص صعوبات القراءة وقياسها :

تقيم القراءة باستخدام مقاييس مختلفة لرؤية مدى دقة الطفل في قراءة كل كلمة منفصلة على حدة، ثم قراءة الفقرات وإعطاء المعنى الإجمالي للفقرة. وعند تشخيص القراءة من المفضل أن يكون لدى القائم بالتشخيص أساس عقلائي واستراتيجية تقوم عليهما عملية التشخيص. ويمكن دائماً تحديد الشك في وجود صعوبات ترتبط بالعسر القرائي من خلال عملية الملاحظة أو من خلال نتائج عملية التشخيص النمطية. ولكن هذه المعلومات يجب أن توضع في إطارها الصحيح، بحيث يمكن في النهاية الوصول إلى صورة كلية أو مخطط معرفي شامل يصبح أساساً لعملية تشخيص الفرد بأنه معسر قرائياً، كما يمكن تحديد المعوقات التي تقابل هذا الشخص في عملية التعلم، إذ إن أحد أهداف تحديد العسر القرائي هو تحديد أكثر أساليب التدريس والتعلم مناسبة وملائمة للمعسر قرائياً (البحيري، وأبو الديار، ومحفوظي، 2010)، ومن الأساسيات في الاختبارات التي تستخدم في تقييم الأطفال الذين يعانون عسر القراءة:

- 1 - تعرف الحروف (تسمية الحروف الأبجدية).
- 2 - معرفة أصوات الحروف.
- 3 - الذاكرة اللفظية (إعادة سرد قصة).
- 4 - التسمية السريعة لمجموعة من: الأشكال، والأدوات، والألوان المألوفة.

وعند تشخيص مهارات القراءة تجب مراعاة ما يأتي:

- مدى الضعف القرائي.
- طبيعة الضعف القرائي.
- الأسباب المحتملة للضعف القرائي.

ويشير أبو الديار وزملاؤه (2011) إلى عدد من مهارات القراءة تختلف باختلاف: العمر، والصف، والقدرة اللغوية المراد قياسها، فعلى سبيل المثال مهارة فهم المقروء تتضمن عدداً من المهارات التي تجب مراعاتها عند التشخيص منها ما يأتي:

- 1 - تعرف الفكرة الرئيسة في النص.
- 2 - الإجابة شفويّاً عما فهم من النص.
- 3 - إبداء الرأي في تصرف شخص ما في النص.
- 4 - وضع عنوان مناسب للنص.
- 5 - اختيار المرادف المناسب للكلمة من مجموعة كلمات.
- 6 - تعرف المترادفات من سياق النص.
- 7 - اختيار الضد المناسب للكلمة من مجموعة كلمات.
- 8 - تعرف الأضداد من سياق النص.
- 9 - إعادة ترتيب جمل من النص على وفق تسلسل أحداثها.

تعريف الإملاء:

الإملاء هو الفن الرابع من فنون اللغة العربية بعد الاستماع والتحدث والقراءة، وهى تعلم الرسم الصحيح للكلمات، وهى فن التأزر بين الوعي الصوتي بالكلمة والوعي الحركي بها، وتحويل اللفظ المسموع إلى كلمة مكتوبة وفقاً للقواعد المعمول بها، ويكون ذلك بمعرفة طريقة رسم الكلمات، وشكل الحروف، والتمييز بين الحركات والأصوات، والساكن والمشدد، إلى جانب المهارات المكتسبة بالتعلم، ومما لا شك فيه أن الإملاء هي الوجه الآخر بل الأصعب للغة العربية إذا عددنا أن الوجه الأول هو القراءة (أبو الديار، والبحيري، والحطاب، 2012).

تشخيص الإملاء:

عند تشخيص الإملاء ينبغي تحليل الإنتاج الإملائي للمفحوص، وملاحظة الكلمات التي يخطئ فيها من حيث عدد مقاطع الكلمات، وإذا ما كانت الكلمات مألوفاً لدى المفحوص أم غير مألوفاً (الكلمات البصريّة)، وملاحظة إذا ما كانت الأخطاء في بداية الكلمة أم وسطها أم نهايتها، أو إذا ما كانت هذه الكلمات تحتوى على الهمزة أم كانت معتلّة الآخر وغيرها من الأمور التي تفيد المعلم في وضع البرنامج العلاجي (الزيات، 1998). وعادة يتضمن اختبار الإملاء الحروف الهجائية جميعها بأصواتها القصيرة والطويلة والمقطع الساكن والمشدد، وذلك للوقوف على مدى ما يعرف المفحوص وما لا يعرف منها.

علاقة القراءة بالإملاء:

تمثل الإملاء الصيغة الثالثة للنظام اللغوي القائم على تكامل اللغة الشفهية واللغة المكتوبة والقراءة. واللغة المكتوبة هي صيغة اتصالية على درجة عالية من التعقيد. فهي تمثل مهارة تعليمية مهمة من ناحية، ووسيلة أكثر أهمية للتعبير عن الذات من ناحية أخرى. كما إنها تتكامل مع القدرات البصرية والحركية والإدراكية. وترتبط مهارة الكتابة على نحو موجب مع مهارة القراءة.

الفصل الثاني

وصف الاختبار

2

الفصل الثاني: وصف الاختبار

وصف الاختبارات الفرعية :

اختبار القراءة والإملاء المقنن يستخدم لتشخيص مهارات القراءة والإملاء، وأن الخلل في واحدة أو أكثر من تلك المهارات يعده البعض أحد الأسباب الرئيسة لصعوبات التعلم بشكل عام ولا سيما صعوبات القراءة، فإلى جانب أهمية تلك المهارات في تعلم القراءة، تؤدي كذلك دوراً فعالاً في تعلم المهارات الحسابية وفهم المسموع وفهم المقروء. لقد صُمم الاختبار بفروعه المختلفة ليساعد على التعرف إلى الأطفال من الصف الثاني الابتدائي حتى الصف الخامس الابتدائي (7-11 سنة) الذين قد ينتفعون من الاستراتيجيات المدعمة لمهارات القراءة والإملاء، ويحتوي اختبار القراءة والإملاء المقنن على ستة اختبارات فرعية رئيسة مبينة في (الجدول 1) وهي: قراءة الكلمة المفردة، والطلاقة في قراءة الجملة، والطلاقة في فهم المقروء، وفهم المقروء «قطعة»، التي تشخص مهارات القراءة، وإملاء الكلمة، واختيار الإملاء الصحيح للذات يشخصان الإملاء.

الجدول (1): الاختبارات الفرعية لاختبار القراءة والإملاء المقنن والمهارات التي يقيسها

الاختبار الفرعي		المهارة التي يقيسها الاختبار
		الإملاء
		القراءة
1 -	قراءة الكلمة المفردة	☐
2 -	الطلاقة في قراءة الجملة	☐
3 -	الطلاقة في فهم المقروء	☐
4 -	فهم المقروء «قطعة»	☐
5 -	إملاء الكلمة	☐
6 -	اختيار الإملاء الصحيح	☐

المهارات المتضمنة في اختبار القراءة والإملاء :

أثبتت الدراسات أهمية العناصر التالية في تعلم القراءة ولا سيما في اللغات الألفبائية (أي التي تعتمد على الألفباء في نظام كتابتها، مثل: الإنكليزية والعربية، مع أن العربية تختلف عن اللغات المكتوبة ألفبائياً بأنها لا ترسم الحركات القصيرة كسائر الأصوات في اللغة، وتستغني عنها في فترة من فترات التعلم). وتلك العناصر هي:

- الوعي الصوتي / «الفونيمي».
- تدريس التهجئة (والمقصود بها فك الشفرة / الرموز قراءة والرسم الإملائي).
- الطلاقة.
- المفردات.
- فهم المقروء.

وفيما يلي نورد تعريفاً لكل من هذه المصطلحات:

1 - الوعي الصوتي / «الفونيمي»: (Phonemic Awareness)

الوعي الفونيمي هو الوعي بأن الكلمات المنطوقة تتكوّن من أصوات. ويعني هذا أن كلمة مثل: (وَصَلَ) تتكوّن من ستّة أصوات. وقد يستغرب بعض القراء؛ لأن معظمنا تعلّم أنّ الحرف مع حركته يشكّل صوتاً واحداً، ولكن الحقيقة أن كلّ حرف يمثل صوتاً (يسمّى صامتاً) بينما تمثّل الحركة صوتاً آخر، وبذلك يكون مجموع الأصوات في الكلمة المذكورة ستّة، والخلط الذي نقع فيه مرده أن لغتنا تعتمد على رسم الصوامت فقط، وترمز إلى الحركات بتلك العلامات الصغيرة: «الفتحة، والضمة، والكسرة» التي نعرفها ونتداولها الآن، مع العلم أن هذه الرموز أضيفت إلى اللغة العربية بعد مدة طويلة من اعتماد الحروف. ولا بد أن نذكر أن الوعي “الفونيمي” (Phonemic Awareness) ليس مترادفاً للوعي الصوتي (Phonological Awareness) وإنّما هو جزء منه، وأن الوعي الفونيمي هو الجزء الأكثر صعوبة، ويجب تعليمه في آخر مرحلة من الروضة وبداية السنة الأولى من الدراسة.

فالوعي الصوتي يضم مثلاً:

- أ- تعرف كلمات ذات سجع وإنتاجها “نطقاً واستماعاً”.
- ب- تعرف الكلمات والمقاطع وتقطيعها وجمعها.
- ج- تعرف بداية المقاطع ونهايتها وتقطيعها.
- د- مهارات الوعي الفونولوجي المذكورة في الفقرات السابقة.

2 - تدريس التهجئة / فك الشفرة: (Phonics)

نقصد بتدريس التهجئة تدريب الأطفال على معرفة العلاقة بين الحروف وأصواتها والقدرة على كتابتها إملائياً (بمعنى فك رموز الكلمات ونطقها أو قراءتها ورسمها الإملائي)، وذلك يعني أنها تتكون من مهارات ربط الرموز بالأصوات (الوعي الألفبائي)، ثم القدرة على ربطها بالكلمات في القراءة والكتابة. ويشمل فك الرموز- بهذا المعنى العام- المهارات الفرعية الآتية:

- إدراك أن الكتابة تستعمل للتعبير عن الحديث أو الأصوات.
- إدراك أن الحروف ترمز إلى أصوات.
- تعلم الأصوات التي ترمز إلى الحروف وحفظ العلاقة بينها.
- استعمال معرفة الأصوات والحروف المقابلة لها لقراءة كلمات وكتابتها.
- قراءة جمل وكتابتها.

إذا لا يقتصر فك الرموز على تهجئتها في القراءة، بل أيضاً كتابتها.

3 - الطلاقة: (Fluency)

تُعرف الطلاقة في أدبيات القراءة على أنّها القدرة على القراءة بدقّة (Accuracy) وسرعة (Speed). ونقصد بالدقّة صحّة قراءة الكلمات، ونعرّف ذلك من خلال القراءة الجهرية. والمقصود بالسرعة: سرعة قراءة الكلمات والجمل. كما تشمل الطلاقة القراءة المعبّرة، كأن يقرأ الطالب مع تمثيل المعنى، ويمكن قياس الطلاقة بعدد الكلمات المقروءة قراءة معبّرة وبدقة في الدقيقة مثلاً. ويفترض في القراءة المعبرة الفهم طبعاً، والذي يُبنى بدوره على معرفة تقسيم الجمل إلى عبارات أو أجزاء ذات معنى تُتغَمّ تنغيماً مناسباً للسياق العام/ المعنى للجملة أو النص. ونستعمل كلمة الآلية / التلقائية (Automaticity) لتعرف الكلمة بسرعة ودقة، ونستعمل الطلاقة لقراءة الجمل والنصوص بدقّة وسرعة.

وتُعدُّ العناصر الثلاثة الأولى؛ وهي: الوعي الفونيمي (أو ربما الصوتي بصفة عامة)، وفك الرموز، والطلاقة، هي المراحل الأولى لتعلّم القراءة. فإذا لم يتمكن المتعلّم من إتقانها فلن يقدر على الارتقاء إلى المراحل العليا - وهي الفهم - وهو الهدف الأساسي من القراءة، ويمكن أن تجمع هذه العناصر تحت عنوان "تعرّف الكلمات بدقة وطلاقة". ولا بد من التأكيد على أن المتعلّمين الذين يعانون عسر القراءة لا يتجاوزون المراحل الأولى.

وتختلف حدّة المشكلة بين لغة وأخرى، ففي اللغة التي تكون فيها العلاقة بين الصوت والحرف شفافة، تكون المشكلة عادة في الطلاقة، ونقصد بشفافية نظام الرسم الإملائي (Orthography) أن هناك علاقة بسيطة بين الحرف وصوته كما هو الشأن في العربية المشكّلة أو المضبوطة، إلا في بعض الاستثناءات القليلة في كلمات مثل (هذا)، حيث إن صوت المد بعد الهاء لا يقابله حرف في رسم الكلمة. أما في اللغات التي يكون رسمها الكتابي أقل شفافية فتكمن المشكلة عادة في فك الشفرة، أي أن الوضع فيها أسوأ من اللغات ذات الرسم الكتابي الشفاف.⁽¹⁾

وخير مثال على هذه اللغات اللغة الإنكليزية، حيث نجد مجموعة من الأصوات تكتب بطرائق مختلفة مثل صوت (k) يكتب بخمس طرائق مختلفة في كلمات مختلفة، وهناك حروف ترمز إلى أصوات مختلفة في كلمات مختلفة مثل حرف (a) ينطق (a) كما في كلمة (apple)، و (ei) كما في كلمة (later)، ويختلف صوت هذا الحرف إذا كان متبوعاً بحرف (r) أو حرف (l).

وقد أكدت البحوث التي أجريت على المتعلّمين العرب الذين لديهم عسر قراءة، أن مشكلتهم الأساسية تكمن في الوعي الصوتي وسرعة قراءة الكلمة والجملة (راجع مثلاً Mannai & Everatt, 2005). أي أن هؤلاء - وإن استطاعوا تهجئة الكلمات بدقة - إلا أنهم لا يقومون بذلك بالسرعة الكافية حتى يصلوا إلى المعنى، فباستهلاك القارئ كل طاقاته الذهنية في فك رموز الكلمة ببطء لن يتمكن من الوصول إلى المعنى. لذلك لا بد من التركيز على فك الرموز، وهو أمر أساسي، ومن دونه لا يمكن أن يتعلّم القارئ شيئاً، ولكن لا بد أيضاً من تمرين القارئ على الطلاقة.

4 - المفردات: (Vocabulary)

المفردات هي الكلمات التي نتعلّمها منذ الولادة، سواء عن طريق السماع، أو عن طريق القراءة. وتتراوح معرفتنا لهذه الكلمات من معرفة بسيطة إلى معرفة تشمل معاني الكلمة في سياقات متعدّدة.

5 - فهم المقروء: (Reading Comprehension)

فهم النص المقروء يعني تفكير القارئ المقصود في النص المكتوب أو المقروء بهدف الوصول إلى بناء صورة ذهنية أو معلومات يربطها عادة بمعارفه السابقة. والفهم هو الهدف الأول من القراءة، ويبنى على المهارات المذكورة آنفاً.

كما يعرف بأنه الوعي التام والإدراك للحقائق والمفاهيم والمعلومات التي مرّت بخبرته واكتسبها من خلال القراءة، وذلك لأن القراءة تزيد الإنسان خبرة وثروة ومعلومات، ومتى ما أدرك الإنسان تلك الحقائق والمفاهيم والمعلومات من خلال القراءة فقد فهم المقروء.

وعرف مراد علي عيسي (2005) الفهم القرائي أنه "عملية عقلية معرفية تقوم على: فهم معنى الكلمة، وفهم معنى الجملة، وفهم معنى الفقرة، وتمييز الكلمات، وإدراك المتعلقات اللغوية، والتمييز بين المعقول وغير المعقول، ومعرفة سمات الشخصية، وإدراك علاقة.

1- راجع البحيري وإفرات ومحفوطي وأبو الديار (2009)، الديسلكسيا: دليل الباحث العربي، (الفصل السابع حول علاقة شفافية الرسم الكتابي وعسر القراءة في لغات مختلفة).

وتعرّفه لين (Christie Lynn, 2009, p.24). بأنه ”عملية مركبة تعتمد على تكامل عدد من المهارات، وتتطلب من الطالب أن يقرأ الكلمات الموجودة في النص بكفاءة كافية في الوقت المحدد لاكتساب مجموعة من المعاني“.

نظريات تفسير القراءة:

نستعرض فيما يلي خمسة أنواع من النظريات المقترحة لتفسير حدوث القراءة مع التعليق على مميزات ونقد كل منها:

1 - النظريات التطورية (النمائية):

ترى النظريات النمائية لتطور القراءة بأن القراءة تمر بمراحل أو أطوار يتطور الطفل من خلالها للوصول إلى مستويات إتقان لمهارات القراءة والكتابة. وقد أثرت النظريات التطورية لنمو مهارات القراءة والكتابة على الممارسات المتعلقة بصعوبات التعلم تأثيراً كبيراً. إذ ينظر إلى صعوبات التعلم بوصفها نمائية في طبيعتها، ومن ثم فإنه من غير المستغرب وجود النظريات التطورية النمائية لتعلم القراءة والكتابة كمحور من محاور الدراسة الأساسية للقراءة والكتابة وتطورهما. بالإضافة إلى ذلك، فإن اكتساب مهارات القراءة والكتابة هو عملية ديناميكية يبدو أنها تتأثر بعوامل مختلفة في مراحل النمو المختلفة، فالنظريات التطورية يمكن أن تبرز هذه العملية الديناميكية إبرازاً أفضل من النظريات الأخرى. وقد يكون من الضروري معرفة الخلفية الخاصة بمراحل النمو والتطور الأساسية التي يمر بها الطفل في أثناء نموه، وذلك لتعرف المؤثرات (والمعوقات) التي تؤثر و/أو تعيق عملية اكتساب مهارات القراءة والكتابة. كما إن التقدم في القراءة والكتابة يبرز من خلال الحاجة إلى التعامل مع المواد المجردة أو الفنية المعقدة، وبالتالي فإن التقدم المتعلق بنضج الطالب قد يؤثر على قدرته على التعامل مع تلك التغيرات عندما تتطلب مهارات القراءة والكتابة ذلك.

ركزت النظريات التطورية لتفسير القراءة تركيزاً أساسياً على مستوى تعرف الكلمة/ التشفير أكثر من تركيزها على عملية فهم المقروء، وذلك لأن التشفير وتعرف الكلمة هو الأساس المتوقع حدوثه في المراحل الأولى من نمو القراءة والكتابة وتطوراتها لدى الطفل، وأيضاً على أساس أن عمليات الفهم تأتي متأخرة، وناقشت إهري (Ehri, 1995) المراحل المتضمنة في تعرف الكلمة في الأطفال الصغار بينما غطت تشال (Chall, 1991) عمليات التوصل إلى المعنى منذ بداية تعلم القراءة والكتابة حتى مرحلة البلوغ. ومعظم تلك النظريات تروج لوجهة النظر التي تري نضوج مهارات الطفل وقدراته مع تقدمه في العمر.

ورغم أن غالبية تلك النظريات قائمة على دراسات تناولت في الأساس تعلم القراءة والكتابة في الإنكليزية، إلا أنه يبدو أن تلك العمليات النمائية متشابهة في مختلف اللغات والسياقات، وبالتالي فعلى الأرجح تنطبق أيضاً على تعلم القراءة والكتابة في العربية.

وقدم مارش وزملاؤه (Marsh, Friedman, Welch and Desberg, 1981) نموذجاً لاكتساب مهارات القراءة والكتابة قائماً على وجهة نظر بياجيه Piaget النمائية، إذ يتكون النموذج من أربع مراحل متتالية يستخدم الطفل من خلالها استراتيجيات محددة لتعرف على الكلمة. المرحلة الأولى ”التخمين اللغوي“ التي من المتوقع أن يركز الطفل خلالها على مظاهر الكلمة في سياق النص ويخمن طريقة نطقها، ومن غير المتوقع خلال هذه المرحلة أن يفك الطفل شفرة الكلمات بالاعتماد على العلاقة بين الأصوات والرموز. وتتحدد المرحلة الثانية بالتحديد وليس التخمين، ورغم أن الطفل يستخدم الاستراتيجيات البصرية، فإنهم يستخدمون أيضاً علامات دلالية لغوية لقراءة الكلمات التي لا يعرفونها، أما المرحلة الثالثة فتظهر الحاجة إلى فك الشفر/التشفير المتتابع. وفي هذه المرحلة يبدأ نمو المعرفة بالأصوات ويميل الأطفال إلى إظهار العلاقة وتطورها بين الصوت والرمز المتعلق برسم الكتابة في اللغة التي يستخدمونها. وبعد أن يبدأ الطفل تعلم قواعد العلاقة بين أصوات الكلام ورموز الكتابة، يستمر في نموه وتطوره وينتقل إلى المرحلة الرابعة التي تعرف بالتشفير التطوري التي تشمل على استخدام القواعد في تسهيل تشفير الكلمات المعقدة والتركيبات الطويلة. وهذا يعني أن على الطفل تعلم سلسلة متدرجة من القواعد التي تحكم عملية

قراءة الكلمات التي يمكن أن تتضمن قواعد التركيب الصوتية وقواعد التركيب الخاصة بالرسم الكتابي والصرف والاشتقاق.

أما النموذج الذي اقترحه فريث (Frith, 1985) متعدد المستويات فهو ينظر إلى القراءة والكتابة ويرى أنهما مرتبطان بعلاقة سببية، رغم أن الأسلوب والفترة الزمنية لتطورهما غير متوائمتين. ويرى نموذج فريث أن الأطفال يبدأون في تعلم المبدأ الألفبائي من خلال الإملاء، وبعدها يحولون هذه المعرفة إلى القراءة. وبعد ذلك، تصبح القراءة الأساس المنظم: فالأطفال يتعلمون إدراك نماذج الرسم الكتابي وقواعده أولاً في القراءة وبعدها يتعلمون تطبيق تلك المعرفة المتخصصة في الرسم الكتابي في الإملاء (راجع: Davis & Bryant, 2006; Frith, 1986). وعلى ذلك، فوفقاً لهذا النموذج، فإن الخبرات الخاصة بالإملاء (العلاقة بين الأصوات وحروف الكتابة) تتحول إلى القراءة. شمولاً عكسياً، فإن خبرات القراءة (مبادئ الرسم الكتابي) تتحول إلى إملاء وهكذا.

ويطرح نموذج فريث ثلاثة مستويات: المرحلة اللوغوغرافية (الرموز)، والمرحلة الألفبائية، ومرحلة الرسم الكتابي. وفي المرحلة اللوغوغرافية يقرأ الأطفال من خلال الاستخدام الجزئي للعلامات البصرية رغم أنهم لن يتمكنوا من كتابة مجموعة قليلة من الكلمات بكاملها من ذاكرتهم إذ إن القدرة على الإملاء تتطلب فهم العلامات ومعرفتها جميعها.

أما المرحلة الألفبائية في النموذج المقترح لفريث مقسم إلى مستويين آخرين فرعيين: المستوى الأول يركز على الإملاء، ويقترح أن الأطفال يمرون من تعرف الكلمات بوصفها وحدات بصرية كلية إلى إدراك الكلمات بوصفها أشكالاً ورموز كتابة منفردة. وهذا التحول من المستوى اللوغوغرافي إلى المستوى الألفبائي من خلال مسار الإملاء أيضاً ينم على أن الوعي الصوتي والمعرفة الصوتية تتعلم من خلال المهارات السمعية. والأطفال في هذه المرحلة يتعرفون أن ما يمكنهم قوله يمكن كتابته من خلال الاستعانة بشفرة/رموز كتابة. وبعدها يدخلون المرحلة الفرعية الثانية من خلال تحويل هذه المعرفة الألفبائية إلى كلمات يمكن طباعتها على صفحة ما، وبعدها يطبق الأطفال المبدأ الألفبائي والوعي الصوتي على القراءة. وبهذه الطريقة يبدأ الأطفال قراءة الكلمات من خلال نطق الحروف بمجرد ورودها بالترتيب في الكلمات المقروءة.

وعندما تصبح القراءة والإملاء مستقلتين عن الحاجة إلى القراءة بصوت مسموع، ينتقل الأطفال إلى مرحلة الرسم الكتابي، وهذه الانتقال يظهر جلياً أولاً في القراءة، فمن خلال الخبرة، يطور الأطفال عملية تعرف الكلمة كلها. ومثل هذا التمثيل الكتابي المكتسب من خلال القراءة ينتقل ويتحول إلى الإملاء. وفي هذه المرحلة تصبح عملية فك شفرة الكلمات باستخدام المبدأ الألفبائي أكثر آلية ويبدأ القارئ في تعرف نماذج الإملاء الخاصة بالصرف والاشتقاق واستخدامها. كما إن عملية التعرض إلى تلك النماذج للحروف داخل الكلمات تعرضاً متكرراً تؤدي حتماً إلى الطلاقة. وهذه المرحلة المعروفة بمرحلة الرسم الكتابي تتضمن تطبيق قواعد الرسم الكتابي بحيث تصبح عملية تعرف على سلسلة الكلمات أكثر آلية وأكثر دقة.

نموذج إهري (1995) هو نموذج يتكون من أربع مراحل يتعرف الطفل خلالها الكلمات باستخدام العمليات والاستراتيجيات المختلفة. ويؤدي إتقان هذه المراحل إلى مجموعة من العلاقات المتداخلة بين المهارات مثل: القراءة، والإملاء، والمعنى، والنطق. وفي المرحلة الأولى، (المرحلة ما قبل الألفبائية)، تكون لدى الطفل القدرة على تذكر المظاهر البصرية المتعلقة بالكلمة التي تمكنه من تعرف تلك الكلمة. بالإضافة إلى ذلك، فتعرف على الكلمة ممكن من خلال أسلوب يمكن للطالب استنتاج معنى الكلمات من المعلومات المعروضة من السياق الموضوع فيه الكلمات. المرحلة الثانية (المرحلة الألفبائية الجزئية)، تتضمن قراءة العلامات الصوتية. وفي أثناء هذه المرحلة يتمكن الطفل من تعرف على عدد من حروف الألفباء وقراءة كلمات بالنظر إليها وحدة كلية من خلال تعرفها في السياق. وهذا يؤدي إلى المرحلة الثالثة (المرحلة الألفبائية الكلية) التي من خلالها يجمع الطفل معرفة صوتية ومعرفة بأشكال رموز الكتابة تمكنه من فك شفرة الكلمات المختلفة وربطها بالأصوات الممثلة لها التي يمكن عندها ربطها معاً لتشكيل نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة. وخلال هذه المرحلة يتمكن الأطفال أيضاً من قراءة مجموعة من الكلمات بالنظر والتوصل واسترجاع المعنى منها. والمرحلة الرابعة (المرحلة الألفبائية الراسخة) يمتلك الطفل خلالها المعرفة الكافية من تشفير

الكلمات وخصائصها تمكنه من قراءة الكلمات واملأها. وهذا يمكن الطفل من اكتساب الطلاقة والآلية ومن ثم توفير فرصة الضغط على الذاكرة.

نموذج تشال (1991) احتوى على ست مراحل أساسية لنمو مهارات القراءة والكتابة. وبينما ركزت إهري على تعرف الكلمة لدى صغار الأطفال، عدت تشال عمليات المعنى حتى مرحلة البلوغ. والانتقال خلال مراحل النمو، في نموذج تشال مطلوب بسبب التطور تعقيد المادة المطلوب قراءتها من مرحلة إلى المرحلة التي تليها، إذ إن هناك حاجة للمراحل المتأخرة بسبب احتواء النص على كلمات غير مألوقة أو جديدة أكبر من السابق، بالإضافة إلى تركيبات الجمل الأكبر والأكثر تعقيداً واللغة التي تحتاج إلى فهم وتركيز أكثر ولا سيما عند عرض أفكار مجردة بشكل عرضاً وأعمق. ولكي يتمكن الطفل من التقدم مع متطلبات المراحل المختلفة، فإن المهارات المعرفية واللغوية أيضاً تحتاج إلى أن تنمو وتتطور. والقراء الجدد قادرون على فهم كلمات أكثر من قدرتهم على قراءتها. فعلى سبيل المثال، فإن الأطفال في المرحلة العمرية من 6 إلى 7 سنوات قادرون على فهم حوالي 6000 كلمة عندما يتحدث بها، ويمكنهم في العادة قراءة فقط 300 أو 500 كلمة من هذه الكلمات. وبحلول العام السابع أو الثامن من حياتهم، فإن تقريباً ثلث الكلمات المعروفة في كلمات الحديث لدى هؤلاء الأطفال يمكنهم قراءتها عندما يصبح الطفل في عمر 9 أو 13 عاماً يصل فهم المقروء وفهم المسموع إلى مستويات متشابهة فقط.

يمكن تقسيم نموذج تشال (1991) إلى قسمين: الأول يركز على المعنى الذي تصل من خلاله الرسالة، والذي يتضمن في الأساس تعرف على الكلمة (الكتابة الألفبائية التي تماثل أصوات الكلمات). المظهر الثاني يركز على القراءة للمعنى. إن انتقال التركيز يحدث تدريجياً على مدار سنوات بين مرحلتين الطفولة والمراهقة: إذ يحدث أولاً التشفير الأولي والمبادئ الصوتية التي تتعلم في المراحل الأولية وتستبدل بمراحل تتضمن الزيادة في الكلمات والمعرفة اللغوية والتفكير المجرد الضروري للفهم الناجح.

قبل أن تتعلم القراءة، (في المرحلة صفر)، يتعلم الطفل عدداً من المهارات المختلفة التي تُعد توسعة لمبدأ تطبيق اللغة. وهذا الأمر يتضمن توسعة الكلمات مع المبدأ الخاص بقواعد النحو والتركيب الصوتية للكلمات. و(المرحلة 1) (في الصفوف الدراسية الأولى والثانية) تتميز بالقدرة على ربط حروف الكتابة الألفبائية بأصوات اللغة. ويتعلم الأطفال في هذه المرحلة كيفية فك شفرة الكلمات وفهم تركيبية الإملاء وعلاقتها بأصوات الكلام وحروف الكتابة. و(المرحلة 2) تحدث تقريباً في الصفين الدراسيين الثاني والثالث وينظر إليها باعتبار أنها تقوي المرحلة (1) من خلال البدء البطيء في قراءة الكلمات المفردة والقصص القصيرة. وتقوية تدريجية، تصبح القراءة أكثر تلقائية وآلية؛ مما يؤدي إلى زيادة القدرة على معالجة المعنى، إذ إن الانتباه موجه توجهاً أقل إلى التشفير. إن تغيير التركيز يحدث في (المرحلة 3) (التي يمكن أن تستمر حتى العام الثامن من التعليم الرسمي) الذي يتسم بزيادة في الكلمات والعلاقات بالمعرفة السابقة. فالطفل عندها يصبح قادراً على تغطية مجموعة مختلفة من مواد القراءة وفهم المطبوع من مختلف وجهات النظر بالإضافة إلى الفهم المستقى من الآراء واستخدام المعرفة لإبداء الرأي بالموافقة أو بالرفض على ما جاء في النص. و(المرحلة 4) (معظم سنوات مرحلة المراهقة) تمثل من خلال تقوية العمليات التي تعالج المعلومات العليا التي تشكل في المرحلة (3) السابقة، فالفرد قادر على التعمق في عدد من المفاهيم والحقائق بالإضافة إلى إبداء الرأي وتفسيره مع العديد من المفاهيم النظرية أو ضدها. هذه المرحلة تتطور بمساعدة الممارسة على القراءة. (المرحلة 5) (المراهقة) تتميز بإتقان المراحل السابقة جميعها. ويمكن للطلاب القراءة بطلاقة ودقة.

بشكل عام قليل من النظريات التطويرية ركزت في المقام الأول على فهم القراءة، ولكن الكثير ركز على إدراك الكلمة، وفك شفرتها في أثناء اكتساب القراءة المبكرة، ثم الفهم والتي يمكن اعتمادها على تطور المهارات الأساسية، ناقشت «إهري» (Ehri, 1995) المراحل المتضمنة في فك شفرة الكلمة عند الأطفال الصغار بينما كشف تشال (Chall, 1991) عملية المعنى وصولاً إلى مرحلة البلوغ.

2 - النفاذ إلى المعنى من خلال القاموس اللغوي أو من ونة:

إحدى النظريات السائدة في تفسير القراءة هي نظرية المسار المزدوج. ووفقاً لهذه النظرية التي اقترحها كولتهارت (Coltheart, 1978)، يتمكن القارئ من قراءة كلمة ما من خلال استخدام مسارين. المسار الأول هو الذي لا يمر بالقاموس اللغوي ويتضمن تشفير الكلمات الحقيقية أو الكلمات غير الحقيقية التي تتبع قاعدة الربط بين أصوات الكلام ورموز الكتابة: (الكلمات غير الحقيقية تشير إلى سلسلة الحروف التي تشبه عندما تكون مشبكة معاً كلمة ما ولكنها لا تشكل كلمة حقيقية ذات معنى في اللغة، ولكنها يمكن أن تُنطق على أساس العلاقة التي تربط تحويل أصوات الكلام برموز الكتابة وهذه ربما يمر بها كل فرد منا في حياته عندما يرى كلمة ما لأول مرة في حياته). إن استخدام المسار القرائي الذي لا يتبع القاموس اللغوي سينتج عنه أخطاء في القراءة والإملاء، إذا استخدم لتشفير كلماتها أو تكوينها لا تتماشى هذه الكلمات مع قواعد تحويل أصوات الكلام إلى حروف الكتابة. إن أكثر الأساليب شيوعاً لقياس مهارات التشفير تكون من خلال استخدام مقياس تشفير الكلمات غير الحقيقية إذ إن هذا الأسلوب هو الطريقة الوحيدة للتأكد من أن الكلمات الجديدة تُقرأ باستخدام أسلوب القراءة الذي لا يمر بالقاموس اللغوي. وعلى الناحية الأخرى فيما يتعلق بالكلمات المألوفة والشائعة، يستخدم القارئ أسلوب المرور بالقاموس اللغوي، وفيه ينفذ القارئ إلى الكلمة مباشرة من خلال مظاهرها المتعلقة بالرسم الكتابي لها. إن المخزون، أو كم الكلمات المخزونة لدى القارئ، يتكون من مجموع التمثيلات للكلمات المكتوبة يتم ينظر على أنه يوفر الأساس الذي من خلاله تتعرف الكلمة ونطقها وفهم معناها.

وقد ينطبق الأمر على الإملاء، إذ رأي براون (Brown, 1990) أن هناك مكونين أساسيين في القدرة على الإملاء. الأول ضروري للمراحل الأولى ويؤسس العلاقات الصوتية بين الأصوات ورموز الكتابة التي تمكن من بناء القدرة على إملاء الكلمات الأقل شيوعاً أو الكلمات الجديدة. والثاني يتضمن بناء مخزن يشبه القاموس المكون من كلمات متكاملة في الذاكرة وتطويرة. وبمجرد وصول الفرد إلى مرحلة البلوغ، تصبح عملية تذكر أشكال الإملاء الصحيحة متأصلة في ذاكرة الكلمات. وبالعكس للنظريات والنماذج القائمة على المراحل والمستويات، اقترح العديد من الباحثين أن نمو القدرة على الإملاء وتطورها هي مشكلة مستمرة يتمكن الأطفال خلالها من استخدام مصادر مختلفة للمعرفة منذ مرحلة مبكرة لتطورهم. وهذا الأمر ينم عن أن الأطفال يبدأون في معرفة إملاء كلمات جديدة ونموها من خلال التحليل المستمر للكلمات المخزنة في ذاكرة كلماتهم منذ فترة مبكرة. (Gillon, 2004).

ويُنظر إلى نماذج النظريات الموضوعية لتفسير حدوث القراءة القائمة على المسارين على أنها تشكل إطاراً نظرياً مؤثراً عندما نعد مهارات القراءة والإملاء معاً. فقد طرحت تلك النظريات أساليب لتحديد مشكلات بعينها يمر بها الأفراد الذين يعانون مشكلات في القراءة والإملاء. وأحد الأمثلة ربما يكون عدم القدرة على فك شفرة الكلمات غير الحقيقية أو قراءة الكلمات الجديدة وغير المألوفة من خلال قارئ يشك في أنه يعاني صعوبات في التعلم مثل عسر القراءة (Snowling, 2000). ولكن الدراسات تقترح أيضاً أن عدداً من القراء الضعاف الذين يعانون ضعفاً في الفهم والاستيعاب قد يعانون استخدام مسار مخزون الكلمات (Nation & Snowling, 1999).

إحدى المشكلات في هذا النموذج هو تفسير التوصل إلى المعنى للكلمات المفردة (الذي طوّر نموذج المسار المزدوج لتفسيره) وكيفية تحولها في فهم الجمل كاملة. فيجب أن يتضمن النموذج نظريات إضافية تتعلق بالفهم القرائي. كما يوجه نقداً إلى هذا النموذج أيضاً لتركيزه على مشكلات الفهم القرائي بوصفها نابعة فقط من معالجة الكلمات. رغم أن مهارات التشفير لها علاقة اضطرابية مرتفعة مع فهم المقروء، وتشير البيانات أيضاً إلى أن حوالي 10 إلى 25 % من ضعاف القراء لا تظهر لديهم مشكلات في القراءة على مستوى الكلمات المفردة أو في التشفير (Cutting & Scarborough, 2006). وعلى سبيل المثال، في دراسة أجراها في المملكة المتحدة من قبل سبونر وزملائها (Spooner, Gathercole & Baddeley, 2006)

أظهر حوالي 10 إلى 15 % من طلاب المدارس مشكلات في فهم المقروء رغم وجود مهارات تشفير جيدة لديهم. بالإضافة إلى ذلك، ورغم وجود وطيدة بين مهارات التشفير ومهارات فهم المقروء في السنوات الأولى لتطور مهارات القراءة والكتابة، تقل هذه العلاقة الاضطرادية مع تقدم عمر الطفل ونضوجه (Catts, Hogan, & Adolf, 2005). مثل هذا الدليل يشير إلى أن بعض الأطفال الذين يعانون مشكلات في تعلم القراءة والكتابة لا يمكن تحديدهم من خلال مقياس تعرف مهارات قراءة الكلمات المفردة. وتشير الأدلة إلى التباعد بين مهارات التشفير ومهارات فهم المقروء (Oakhill, 1994) إلى أن المشكلات الظاهرة في فهم المقروء لا تحدث فقط بسبب اضطرابات في معالجة الرسم الكتابي أو المعالجة الصوتية (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005).

وأخيراً، فإنه يوجّه نقدٌ لنماذج القراءة ذات المسار المزدوج لعدم أخذها اعتبارات وعوامل التطور، إذ إن بعض العمليات المحددة أو بعض المسارات بعينها قد تكون أكثر تطوراً أو أكثر تأثيراً عن غيرها في أوقات بعينها في تطور عملية اكتساب مهارات القراءة والكتابة. ومعالجة الكلمات من خلال المسار غير المختص بمخزون الكلمات قبل معالجتها من خلال مسار مخزون الكلمات وهو أحد الأمثلة الواضحة، إلا أن أحد الأمثلة التي تبدو متأصلة في نظريات تفسير القراءة ذات المسار المزدوج. وعلى أية حال، إذا أخذنا عملية فهم المقروء كأحد العمليات التي تحتاج تلك النظريات إلى دراستها والتعمق فيها تعمقاً أكثر، فقد اقترح كل من ويلسون وروبلي (Wilson & Rupley, 1997) نموذجاً لتفسير فهم المقروء يتضمن مراحل نمائية. وتحدث المرحلة النمائية الأولى حوالي سن السابعة، وفي تلك المرحلة، يفهم القارئ المواد المكتوبة بسبب المعرفة الصوتية والفهم على مستوى الكلمة: وهذه المرحلة ربما تتطابق مع الأفكار التي تشكل الأساس الذي قامت عليه نظريات المسار المزدوج لتفسير القراءة. وبين سن الثامنة والعاشرة، يقوي القارئ الفهم من خلال استخدام الخلفية المعرفية لديه. وفي سن العاشرة وما بعدها، يكون بمقدور الطفل الفهم من خلال استخدام المعرفة المستقاة من مجموعة من الاستراتيجيات.

3 - النماذج التفاعلية:

الحاجة إلى عدّ التفاعل بين عمليات: تعرف الكلمة وفهم المقروء واضحة وجلية في النماذج التفاعلية لتفسير القراءة والكتابة. ونموذج أكثر تفاعلياً لتفسير اكتساب مهارات القراءة والكتابة سيفكر في أن المعلومة المطبوعة تفهم من خلال استخدام كل من المفاتيح النصية المتعلقة برسم المكتوب والمتعلقة بسياق النص. وفُسّر فهم المقروء من خلال التفاعل بين نظريات القاعدة إلى القمة (التشفير) ونظريات القمة إلى القاعدة (السياق) حيث تؤثر عمليات معالجة المعلومات على المستوى البدائي في عمليات معالجة المعلومات العليا والعكس بالعكس (Verhoeven & Leeuwe, 2008). وفي المستويات الدنيا، فإن العمليات الخاصة بالوعي الصوتي والتعرف على الكلمة والنفاد إلى الطلاقة في القراءة وعملية الآلية في تعرف الكلمات جميعها مطلوبة. وفي المستويات العليا، هناك حاجة إلى القدرات ذات الصلة بالتخمين والاستنتاج وتفسير النصوص وسعة الذاكرة العاملة وعمليات ما وراء المعرفة (Bensoussan, 1998). إن المقدرة العليا تمكن القارئ من استنتاج المعنى المستقى من النص وتضمنه في خبراته المستمرة (Cain & Oakhill, 2006). إن فهم المقروء يتضمن التواصل بين الاثنين. كما إن هناك أيضاً إمكانية أنه إذا وجدت أية مشكلة في مستوى ما بعينه، فإن العمليات في المستوى الآخر يمكن أن تقدر على التعويض (Smith, 1994). (انظر أيضاً النقاشات في: Stanovich, 1988).

رغم أن هذه النماذج التفاعلية يبدو أنها تفسر العديد من التعقيدات الخاصة بعملية تعلم القراءة والكتابة، ولكنها أيضاً تعاني بعض الإشكاليات. فرغم أن النماذج النظرية المقترحة لتفسير القراءة والكتابة البسيطة التتابعية (التي تتطور فيها عملية تعلم القراءة والكتابة من معالجة الكلمات البسيطة إلى مستويات الفهم الأعلى المعقدة)، تسمح لنا من التركيز على العمليات المتدخلة في عناصر بعينها من تعلم القراءة والكتابة، إلا أن النظريات التفاعلية ترى في وجود مستوى تعقيد يستوجب البحث في اعتبار الأمور جميعها في الوقت نفسه، الأمر الذي يؤدي إلى إشكاليات في التفسير. ومن ثم، فإن النظريات التفاعلية بشكل كبير

يمكن أن يوجه إليها نقض بخصوص مستويات التفسير وكيفية حدوث العمليات المتداخلة في تعلم القراءة والكتابة.

4 - النظريات القائمة على المعرفة الخلفية للقارئ:

يرى كل من أندرسون وبيرسون (Anderson & Pearson, 1984) أن المعرفة السابقة الموجودة لدى القارئ تحدد مستوى الفهم الناجح. ومثل هذه الآراء يشار إليها على أنها النظريات القائمة على الخلفية المعرفية للقارئ. ومثل هذه النظريات ترى أن القارئ يربط بين ما قرأه بما يعرفه مسبقاً. وبالتالي، فإن هذه العملية ستساعد وتؤسس مستوى الفهم والاستعادة الذي يحققه القارئ. إن المعلومات المكتسبة حديثاً تربط بالمعلومات الحالية، مما يجعل عملية الفهم عملية أسهل. وقد يساعد هذا أيضاً في تضمين مخرجات ما يُقرأ. ويرى ستانوفيتش (1982) أن فكرة المعرفة السابقة تعمل كوسيلة في التغلب على نقاط الضعف الأخرى في أثناء القراءة. وأحد الأمثلة أن القارئ قد يجد صعوبة في فك شفرات كلمة جديدة ولكنه قادر رغم ذلك من فهم السياق بسبب المعرفة السابقة.

ووفقاً لهذه النظرية، فإن المعرفة القائمة المستخدمة لتمكين عملية الفهم تستخرج بشكل عام من المحتوى الذي يُقرأ، وعمر القارئ ومستوى صعوبة النص، والخلفية الثقافية والصلة الرابطة بين النص والقارئ. وهذه القدرة على الربط تجعل من الممكن للقارئ ربط المواد المكتوبة الجديدة الغامضة بالمعرفة القائمة بالفعل، وبالتالي تخلق تأثيراً يسهل من عملية فهم المقروء. ولكن، يمكن أن يحدث عكس التأثير إذا ربط القارئ المعلومات الجديدة بخبرة ومعرفة متقطعة أو بمصطلحات ومفاهيم غير ملائمة. وهذا الأمر سيؤدي إلى فهم غير صحيح وعدم وضوح معنى ما يُقرأ (Kozminsky & Kozminsky, 2001). إن الاعتماد الزائد عن الحد على ما هو معروف مسبقاً ربما يسبب تشويشاً مع ما يُقرأ. إن عملية الألفة بين موضوع ما قد ينتج عنه إضافة بعض المعلومات التي تُقرأ أو حذفها أو مبالغة فيها، ومن ثم خلق تحريف للحقائق مما يؤدي إلى فهم غير صحيح لما يُقرأ (Hynd & Alverman, 1986). وهذا الأمر يجعل من الصعب تقرير إذا ما كان الطفل يؤدي أداء سيئاً في مهمة ما بسبب قلة الخبرة أو إذا ما كان هناك مستوى منخفض للقدرة في مهارات القراءة (Kozminsky & Kozminsky, 2001). ولكن تشجع نظريات المعرفة الخلفية التربويين على أن يأخذوا في الاعتبار المعرفة والخلفية الثقافية للفرد الذي تقاس قدراته (Paris & Stahl, 2005). كما إنها توفر أساساً يُبنى عليه فهم كيف تحدث الاستنتاجات في سياق النص المكتوب؟

5 - النظرة المبسطة إلى القراءة:

الجزء السابق تناول عمليتين رئيسيتين: تعرف الكلمة، وفهم النص. والعمليتان تشكّلان أساس النموذج المبسط لتفسير القراءة والكتابة (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990)، والذي يرى أن القدرة على فك شفرة الكلمات والقدرة على فهم اللغة المنطوقة كلاهما مهارات أساسية لعملية فهم المقروء الناجحة. فك الشفرة يشير إلى القدرة التي تمكن القارئ من ربط صوت بعينه مع رمز كتابته وأن يستخدم تلك الأصوات لتعرف الكلمات بأسلوب سريع وبطلاقة. وعلى الجانب الآخر، فإن عملية فهم اللغة المنطوقة تتضمن إتقان عدد من المهارات الأخرى من ضمنها: المعرفة بالمعنى، واكتساب الكلمات الجديدة، وفهم القواعد اللغوية (النحو). إن النظرية المبسطة لتفسير اكتساب مهارات القراءة والكتابة ترى أن الصعوبة في التفسير و/أو الصعوبة في الفهم اللغوي سينتج عنه فهم ضعيف للمادة المقروءة.

هذه النظرة المبسطة لتفسير اكتساب مهارات القراءة والكتابة اكتسبت مصداقية مرتفعة على مرور السنوات. والمبدأ الأساسي لها هو إعطاء تفسير مبسط للمهارات الأساسية المطلوبة لفهم المقروء. وكما ذكر في تناول النظرية المبسطة لتفسير اكتساب مهارات القراءة والكتابة، فقد اقترح البعض أنه مع وجود قدرة سليمة على مهارات تشفير الكلمات وقدرات على فهم المسموع، فسيكون بمقدور القارئ فهم المادة المكتوبة. أحد الآثار المهمة من الدراسات التي تناولت النظرية المبسطة لتفسير اكتساب مهارات القراءة والكتابة هو أنه في المستويات الأولى لاكتساب مهارات القراءة والكتابة يوصف فهم المقروء بوصفه

معتمداً في الأساس على مهارات تعرف الكلمة، ولكن، مع تقدم الأطفال في العمر، ومع نمو قدراتهم اللغوية، يزداد تأثير فهم المسموع (على سبيل المثال، راجع: Catts, Hogan & Adolf, 2005).

انتقد عدد من الباحثين النظرة المبسطة للقراءة بوصفها لا تتضمن عمليات أساسية للفهم السليم. وأحد هذه العمليات هو دور الطلاقة في عملية فهم المقروء. والفكرة تنحصر في أنه رغم ضرورة قراءة الكلمات قراءة صحيحة، فإن السرعة التي تقرأ بها تلك الكلمات مهمة أيضاً، وقد وجد عدد من الدراسات علاقات اضطرابية ذات علاقة استدلالية وثيقة بين فهم المقروء والطلاقة (Shinn, Good, Knutson, Tilly & Collins, 1992). ويرى كل من جوشي وآرون (Joshi & Aaron: 2000) أن الطلاقة متنبئ فريد لفهم المقروء. وفي دراستهم فقد كانت سرعة معالجة المعلومات مسئولة عن حوالي 10% من التباين في فهم المقروء زيادة عمل فسرته مقاييس التفسير وفهم المسموع، مما جعلهم يؤكدون أن السرعة هي متنبئ مستقل لمستويات فهم المقروء.

الفرض من الاختبار وضرورة إصدار اختبارات مقننة:

تعد عملية القياس والتقييم حجر الزاوية في التعرف إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعرفاً دقيقاً، وبالتالي إتاحة المجال أمامهم لتلقي الخدمات التربوية والعلاجية الملائمة. وقد لاحظنا من خلال استعراضنا السابق لمراحل تشخيص صعوبات القراءة وإجراءاته كم المعلومات والاختبارات والإجراءات المعقدة المطلوبة للوصول إلى صورة شاملة حول طبيعة المشكلات التي يعانيها الطالب.

وفي بلداننا العربية يشير الوقفي (2009) إلى أن عملية تقييم المعسرين قرائياً بكل أنماطها يكتنفها الكثير من الصعوبات والمعوقات. حيث يواجه العاملون في مجال تقييم عسر القراءة وعلاجه بشكل عام الكثير من المشكلات، ويمكن إجمالها في النقاط الآتية:

- 1 - عدم وجود اختبارات مقننة ذات مرجعية معيارية تتناسب مع البيئة المحلية ومخصصة لتقييم كل مهارات القراءة أو الكتابة بشكل عام، أو تقييم جوانب معينة من هذه المهارات وذلك على عكس ما نجده في كثير من البلدان الغربية، حيث تتوافر لديهم عشرات بل مئات من الاختبارات المقننة التي يمكن الوثوق بها في قياس مهارة القراءة أو الجوانب المختلفة في هذه المهارة. ومن المعروف أن لكل لغة طبيعة وسمات تختلف عن اللغات الأخرى، لذلك فإنه يصعب الاستعانة باختبارات غير مطورة أصلاً للغة العربية، وذلك نظراً لكونها لم تأخذ بعين الاعتبار طبيعة اللغة العربية وطبيعة النظام الكتابي المستخدم في هذه اللغة.
- 2 - قلة الاختبارات النفسية ولا سيما اختبارات الذكاء ومقاييس السلوك التكيفي المصممة لا سيما للمجتمعات العربية. ونظراً لأهمية الاختبارات النفسية في تقييم اضطراب القراءة، فإن الاختبارات المتوافرة في البيئة العربية في الوقت الحالي هي اختبارات مترجمة عن اختبارات أجنبية (كاختبار وكسلر للذكاء واختبار ستانفورد بنيه)، وغير ذلك من الاختبارات التي ترجمت وعدلت كي تتناسب مع البيئة العربية. ورغم إجراءات التعديل المتبعة ودقتها، فطبيعة اللغة ومقتضياتها تحد نوعاً ما من دقة النتائج المترتبة على استخدام مثل تلك الاختبارات.
- 3 - ندرة الكوادر المتخصصة والمؤهلة تأهيلاً جيداً لتقييم عسر القراءة وعلاجه.
- 4 - غياب اختبارات اللغة المصممة لاختبار الأطفال الناطقين باللغة العربية، وإن كانت هناك محاولات في بعض البلدان العربية لتصميم مثل تلك الاختبارات، إلا أنها لم تصل إلى حد تقييم جوانب دقيقة في اللغة كالوعي الفونولوجي أو الذاكرة الفونولوجية أو مستويات اللغة العليا.

5 - ندرة المراكز التي تعنى بدراسة صعوبات التعلم وعلاجها في معظم البلدان العربية، وذلك على عكس ما نجده في البلدان الغربية حيث تنتشر عشرات المراكز التي تعنى عناية دائمة بتوفير الاختبارات المقننة وتطوير أساليب التقييم والعلاج.

ونظراً لما سبق ولأن التغيير هو الحقيقة الثابتة في أي بيئة عمل في عالمنا المعاصر، لا سيما العمل التربوي، فقد أصبح التركيز على النظرة الشمولية لطفل خالٍ من الصعوبات مطلباً أساسياً في مواجهة التحديات والمتغيرات المستقبلية. ويتطلب تحقيق ذلك الغرض من الاختبارات المقننة تقييم شامل للمفحوص وإعطاء صورة حقيقية وصادقة للمهارات التي تنقصها في كل فرع من فروعها على حدة، ولعل الغرض الأساسي من بناء هذا الاختبار هو عدم وجود اختبارات في البيئة العربية تساعد في تشخيص ذوي صعوبات التعلم ولا سيما المعسرّين قرائياً، ولتحقيق ذلك اطلع فريق العمل في هذا الاختبار على عدد كبير من الاختبارات الأجنبية المقننة وبعض المحاولات العربية الأخرى التي استخدمت عينات بسيطة، ومن ثم بُدئ في تصميم الاختبار.

مميزات الاختبار:

يُعد قياس القراءة أمراً ضرورياً لأن أساليب التقييم والتشخيص التي يمكن اللجوء إليها في سبيل التوصل إلى تشخيص جيد للمشكلة، وتحديد أولئك الأطفال الذين يعانون مما يساعدهم في اقتراح أساليب التدخل الممكنة واختيار الأنشطة والمهام المناسبة في إطار برنامج تدخل مناسب سواء كان تربوياً أم علاجياً أم إرشادياً للوالدين، وذلك في السن المناسب للطفل حتى لا يتأخر تناول المشكلة مما قد يكون له أثر عظيم، والمردود الإيجابي على الطفل.

الهدف من تشخيص الأطفال ذوي صعوبات القراءة والإملاء هو التوصل إلى أوجه القصور النوعية التي يعانيها أولئك الأطفال، وخير طريقة للوصول إلى هذا الهدف هو توفير اختبار معياري المرجع يعمل على تحديد وضع المتعلم فيما يتعلق بأداء الآخرين في الاختبار نفسه، لنفرض مثلاً أن طالباً حصل في اختبار القراءة على درجة 40 من 50، فإن الدرجة 40 هي درجة خام يمكن تفسير معناها بالرجوع إلى جدول يحتوي بيانات تلخص أداء مجموعة من الأفراد في الاختبار نفسه. ولنفرض أن درجة 40 التي حصل عليها الطالب كانت معادلة للمئيني 90، ومعنى هذا أن أداء هذا الطالب يفوق أداء 90% من الأفراد في المجموعة المعيارية، ولأننا نفسر الدرجة بإرجاعها إلى درجات الطلبة الآخرين أو أدائهم (الجماعة المعيارية) فإننا نشير إلى مثل هذا الاختبار بأنه اختبار معياري المرجع، أي على تفسير أدائه فيما يتعلق بأداء الآخرين في الجماعة المعيارية، وذلك باستخدام بعض الأساليب الإحصائية مثل: الرتب المئينية، أو الدرجات المئينية، أو الدرجات المعيارية على اختلاف أنواعها.

وأهم ما يميز الاختبارات معيارية المرجع هو أنها تحدد مركز المتعلم النسبي تحديداً دقيقاً حتى يكون القرار التربوي الذي نتخذه بشأن الطالب سواء كان نقله إلى صف أعلى أم توزيعه في مجموعة من المجموعات أم غير ذلك من القرارات التي تبني على الفروق في الأداء قراراً سليماً (أبو علام، 2005). كما تعمل الاختبارات المعيارية على توفير المعلومات عند مستوى أكثر دقة وتمحيصاً قياساً بما يمكن أن توفره اختبارات الفرز والتصفيه.

فضلاً عن ذلك فإن هناك العديد من المبررات لاستخدام اختبار القراءة والإملاء المقنن للأطفال لفصلها لاحقاً في الجزء المخصص لمجالات استخدام الاختبار، ولاختبار القراءة والإملاء المقنن للأطفال العديد من المميزات التي يمكن أن نجملها فيما يأتي:

- 1 - تصميم الاختبار واضح وجذاب للأطفال ويطبق تطبيقاً فردياً.
- 2 - يمكن استخدام الاختبار في مجالات متعددة، ولا سيما أن فترة تطبيقه الزمنية قصيرة نسبياً.
- 3 - يعطي الاختبار درجات تخص دقة الحل بالإضافة إلى سرعته، كما يعد سهل التصحيح ورصد الدرجات.

- 4 - يجرى الاختبار فيما يتعلق بالفقرات التي تتناسب مع قدرة الطفل ومع المرحلة العمرية الخاصة به.
- 5 - يحتاج إجراء الاختبار إلى تدريب مبسط لتطبيقه.

مجالات استخدام الاختبار:

يستخدم اختبار القراءة والإملاء المقنن للأطفال في أربعة مجالات رئيسية:

أولاً- للتعرف إلى الأطفال المتدني مستواهم ممن يماثلهم في المرحلة العمرية في المهارات الأساسية لمهارات القراءة والإملاء، فهذا الاختبار المقنن يمكن أن يستخدم لجمع معلومات تساعد على التعرف إلى الأطفال في المرحلة العمرية بين 7-11 سنة الذين يعانون قصوراً في المهارات المرتبطة بالقراءة والإملاء فقد أثبتت العديد من الدراسات الغربية والعربية هذه العلاقة انظر: (Cunningham et al.,2001; Aaron, & Joshi,2009; Desimoni.; Scalisi & Orsolini, 2012)؛ (Wessam; Thomas, & Karin, 2011)؛ (Brenda & Kate, 2011) بالإضافة إلى أن الخلل في إحدى مهارات القراءة والإملاء يكون سبباً رئيساً لصعوبات التعلم ولا سيما أن صعوبات القراءة وحدها تمثل ما نسبته 60% من صعوبات التعلم. وبهذا يساعد على تعرف القصور المبكر نسبياً في إحدى تلك المهارات ومتابعة تطور الطفل بعد تقديم البرامج التعليمية الموجهة.

ثانياً- لتقديم صورة شاملة عن نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطفل. فمجموع نتائج الاختبارات الفرعية المرتبطة بكل مهارة من المهارات التي يشملها الاختبار تقدم صورة عن مستوى قدرات الطفل في كل منها ونواحي القصور الخاصة بكل فرع من الفروع الداخلية، حيث يمكن أن يطبق بهدف تشخيص إحدى تلك المهارات: قراءة الكلمة المفردة، والطلاقة في قراءة الجملة، والطلاقة في فهم المقروء، وفهم المقروء «قطعة، وإملاء الكلمة، واختيار الإملاء الصحيح وعليه فنتائج الاختبار الكلي ونتائج الاختبارات الفرعية تساعد في التشخيص بناءً على الهدف المراد منه استخدام الاختبار، حيث إن النتائج الكلية تستخدم للمسح الشامل للقدرات، ونتائج الاختبارات الفرعية تستخدم للتفصيل وإعطاء صورة عن جوانب القوة والضعف في كل مهارة من مهارات الاختبار.

ثالثاً- تستخدم نتائج الاختبار الكلية والفرعية في عمليات متابعة تطور الطفل بعد تقديم البرامج التعليمية العلاجية. تُعد متابعة تطور الطفل وتقدمه عاملاً مهماً عند تقديم برامج وأنشطة علاجية موجهة، فالمتابعة المستمرة والمنظمة باستخدام أدوات تقييم مقننة تقدم للمعلمين أدلة على مدى نجاح البرامج المقدمة، وهل هي مطابقة للأهداف التعليمية الخاصة بالطفل؟

رابعاً- يستخدم الاختبار كأداة في المجالات البحثية. يحتاج الباحثون والمتخصصون الراغبون في دراسة القراءة والإملاء إلى أداة مقننة في دراستهم البحثية، فنتائج الاختبارات يمكن أن تستخدم للكشف عن مدى صحة النظريات المختلفة المرتبطة بالمعالجات المورفولوجية حيث يمكن قياس مدى ارتباط تلك العمليات بمهارات القراءة المختلفة، ومدى نجاح التدريب على تلك العمليات للرفع من المستوى القرائي لدى الأطفال، ومدى نجاح برامج التدخل الخاصة بالقراءة بتطبيق تلك الاختبارات سواء كانت اختبارات قبلية أم بعيدة أم تتبعية لتتبع تقدم الطفل في أثناء برامج التدخل.

الفصل الثالث

تطبيق الاختبار

3

الفصل الثالث: تطبيق الاختبار

صفات الأفراد المطبق عليهم الاختبار:

يمكن تطبيق الاختبار بفروعه على الأطفال بين 7-11 سنة، ويجب أن يكون الطفل قادراً على فهم التعليمات الموجهة إلى كل اختبار فرعي، ويستطيع أن يتفاعل مع الفاحص بتقديم الإجابة، ولا سيما من يستطيع أن يجيب عن الفقرات التدريبية، فالطفل الذي لا يجيب عن الفقرات التدريبية يوقف معه تطبيق باقي فقرات الاختبار، وهذا ينطبق على بعض الاختبارات الفرعية.

مؤهلات الفاحص:

يجب على الفاحص الذي يطبق الاختبارات ويفسر نتائجها أن يكون حاصلاً على تدريب شامل في التشخيص، فالتدريب يجب أن يشتمل على فهم للإحصاء، واستيعاب للإجراءات المصاحبة للتطبيق، وطرائق وضع الدرجات، وأسس تفسير النتائج، ومعلومات خاصة ومحددة بمهارات القراءة والإملاء وأسس تقييمها. ويُحصل على هذا النوع من التدريب في العديد من المصادر: مثل المواد الدراسية في المعاهد والكليات المتخصصة بالتشخيص، وكذلك من خلال التدريب المعطى من ورش العمل المقدمة من الجهات التي تعنى بعمليات التشخيص، هذا النوع من التدريب يؤهل الفاحص لعمليات التطبيق وتفسير النتائج. يجب على الفاحص الذي يطبق اختبار القراءة والإملاء المقنن أول مرة أن يراعي ما يأتي:

- 1 - قراءة الدليل بتمعن ولا سيما الفصل الثالث؛ حيث يتطرق هذا الفصل إلى: شرح مفصل للاختبارات الفرعية، وتعليمات التطبيق، وطرائق تدوين النتائج، والحد السقفي، وتفسير تلك النتائج.
- 2 - التدريب على تطبيق الاختبار وتدوين النتائج قبل تطبيقه، فيجب التطبيق على ثلاثة أشخاص على الأقل لفهم التعليمات وأسس تدوين النتائج، والأفضل أن يدعى شخص آخر ذو خبرة أن يراقبه في أثناء التطبيق للتعليق وتقديم الاقتراحات.
- 3 - يجب تشجيع المفحوص أو امتداح مجهوده، ولكن تجنب مراعاة عدم المبالغة، كما إن التشجيع يجب ألا يكون ذا علاقة بنتيجة الإجابة أو مدى صحتها، فتعليقات مثل (لقد أتممت العمل بسرعة، أو يبدو أن اللعبة قد أعجبتك، أو يعطيك العافية) تشجع المفحوص من غير أن تعطي فكرة عن صحة الإجابة، وهذا التشجيع يجب أن يتم في الحالات جميعها حتى لو كانت الإجابة خطأ.
- 4 - إذا سأل المفحوص عن صحة إجابته، يُعطى تعليقاً محايداً سواء كانت الإجابة صحيحة أم خطأ مثل: "هذي كانت إجابة زينة، أو هذه إجابة جيدة".
- 5 - تقديم التعليمات تقديماً واضحاً للمفحوص والواردة في دليل الاختبار، مع المحافظة على اتصال بالعينين مع المفحوص.
- 6 - استخدام الحديث البسيط عند الانتقال من اختبار إلى آخر، مع تجنب الكلام من دون داعٍ خلال الأداء في الاختبارات.
- 7 - استخدام كلمات وأسئلة محددة ودقيقة عند الاستفسارات، والدقة في استخدام ساعة الإيقاف.
- 8 - استخدام الاختصارات عند كتابة ملاحظات عن المفحوص، والابتعاد قدر الإمكان عن التعليمات المركبة.
- 9 - يجب أن تطبق الاختبارات الفرعية بالترتيب المقدم في كراسة الإجابة.
- 10 - ضرورة إعداد خطة واضحة ومحددة لخطوات تطبيق الاختبار، ولا سيما إذا ما كنا بصدد بطارية من الاختبارات، ولسنا بصدد اختبار واحد، فينبغي أن يكون لدى الفاحص تصور تفصيلي دقيق لما سيفعله قبل أن يبدأ فعلاً في التصدي لموقف الاختبار. وبناء على استيعابه لهذا التصور المسبق يُعد ويرتب الأدوات التي سوف يستخدمها وفقاً لأسبقية استخدامه لها، وكذلك إعداد أسلوب إعادة تلك الأدوات إلى مكانها بعد استخدامها مباشرة إعادة منظمة.

الزمن المستغرق في التطبيق:

يستغرق تطبيق اختبار القراءة والإملاء المعلن من 30-45 دقيقة، ولكي يتحاش استغراق وقت طويل يجب على الفاحص أن يشجع المفحوص على تأدية الفقرات من دون تأخير أو مماطلة في إجابة بعض الفقرات.

البيئة المحيطة وحال المفحوص النفسية:

أكد كل من (Anastasi & Urbina, 1997) على أن الثبات لأي اختبار من الاختبارات يتأثر بخمسة مصادر للأخطاء: محتوى الاختبار، والثبات الزمني، وطريقة تدوين النتائج، والبيئة المحيطة، والحال الانفعالية للمفحوص. وعند النظر إلى تلك المصادر نجد أن المصادر الأولية الثلاثة مرتبطة بأسس تصميم الاختبار، وهي مسؤولية تقع على عاتق مصممي الاختبار، أما المصدران الآخران: (البيئة المحيطة، وخصائص المفحوص) فهما يقعان على عاتق مطبق الاختبار أو الفاحص.

تؤثر العديد من العوامل على هذين النوعين من المصادر، فتجب مراعاة توفير بيئة صحية فعالة للتطبيق عند إجراء الاختبار بتوفير ما يأتي:

- يجب إجراء الاختبار في حجرة هادئة بعيدة عن مصادر الضجة قدر الإمكان.
- يجب أن يكون في الحجرة كرسيان مريحان أحدهما من حجم مناسب للمفحوص، وطاولة مكتب مسطحة خالية من الأوراق وذات ارتفاع مناسب (ويُفضل وجود كرسي أو طاولة صغيرة بجانب الفاحص يضع عليه أدوات الاختبار بحيث تكون بعيدة عن مرأى المفحوص). كما يجب أن تكون درجة الحرارة في الحجرة مناسبة.
- يجب أن تكون الإضاءة والتهوية كافيتين، ويجب أن يكون مصدر الإضاءة الأساسية سقف الحجرة أو الحائط خلف المفحوص، لمنع تأثير المشتتات على بيئة التطبيق المثالية.
- الموقف المثالي للاختبار هو أن يجري الفحص في غرفة يكون فيها الفاحص والمفحوص وحدهما حيث إن وجود آخرين قد يعوق الأداء على الاختبار ويسبب التشتت.



شكل (1) الجلسة المثالية للمفحوص والفاحص

الفاحص والمفحوص يجلسان كما هو موضح بالشكل السابق حول الطاولة أو المكتب، ويجب على الفاحص الإطلاع جيداً على التعليمات قبل عملية التطبيق كي لا يشتت الطالب ويتمكن من عملية ضبط عملية التطبيق، كما يجب عليه الاستعانة بساعة الإيقاف، ولا يظهرها للطالب إظهاراً ملفتاً كي لا يركز الطفل فيها، وينسى ما يتطلبه الاختبار منه، ويفضل أن تكون الجلسة بين الفاحص والمفحوص وجهاً لوجه أو بجانبه.

كما إن وضع المفحوص الانفعالي والنفسي يؤثر على نتائج الاختبار؛ لهذا ينبغي- إلى جانب الظروف البيئية السابقة- على الفاحص أيضاً أن يحرص على توفير الحد الأدنى المناسب من استقرار الحال المزاجية الحالية للمفحوص، كما تتضح في مدى إرهاقه أو اضطرابه الانفعالي أو عدم قدرته على التركيز. ونعني بتعبير ”الحالية“ ألا تكون تلك هي حال المفحوص الدائمة. بمعنى أننا إذا ما كنا حيال مفحوص يعاني بعض الاضطرابات كفرط النشاط، وكنا على ثقة من أن اضطرابه لا يرجع إلى ظروف تطبيق الاختبار، فإن هذا الاضطراب في هذه الحال لا يعد عائقاً يحول دون تطبيق الاختبار. بالإضافة إلى ذلك فعلى الفاحص أن يسجل ما يراه شاذاً فيما يتعلق بالحال الصحية الحالية للمفحوص، فمن غير الجائز مثلاً أن نجري اختباراً نفسياً على مفحوص يعاني ارتفاع درجة الحرارة. كذلك تجب مراعاة الوقت الذي يطبق فيه الاختبار، فقد يكون غير مناسب وبالتالي يؤثر على استجابة المفحوص، وينبغي على الفاحص أن يراعي الحال الصحية للطالب قبل أداء الاختبار.

لا يوجد سلوك إلا إذا كان وراءه دافع يحركه، ويدفع الفرد إلى الإقدام عليه. ولما كانت الدوافع تختلف من شخص إلى آخر، ومن موقف إلى آخر أيضاً، فإن مشكلة تحديد دافعية المفحوص وتقنياتها تعد مشكلة بالغة الإلحاح والأهمية في مجال الاختبارات النفسية والتربوية، ولا سيما في مجال اختبارات القدرات والاختبارات التحصيلية التي تستهدف الحصول على أعلى مستوى أداء ممكن لدى الفرد، لذلك يجب أن تراعي دافعية المفحوص من إجراء الاختبار التي قد تتمثل في: الرغبة في إطاعة السلطة وتنفيذ المطلوب، أو الرغبة في الحصول على التقدير، أو الرغبة في التفوق في موقف المنافسة. بالإضافة إلى تلك الدوافع الإيجابية الطبيعية نستطيع أن نشير إلى وجود ما يمكن أن يسمى بالحوافز الإضافية المقصودة، أي تلك التي يوجهها الفاحص لإثارة حماسة المفحوصين كالجوائز والنقود وكلمات التشجيع وما إلى ذلك، وعلى أي حال فإن على الفاحص أن يحرص في مواقف الاختبارات النفسية والتربوية جميعاً على أن يقدم للمفحوصين أسباباً مقنعة لما يطلب إليهم أدائه وأن يكون لتلك الأسباب قيمتها الشخصية لديهم.

تتطلب الاختبارات عند تطبيقها تكوين علاقة إيجابية مع المفحوص، واختبار القراءة والإملاء مثل الاختبارات التحصيلية جميعها واختبارات القدرات بأنواعها ولا سيما الاختبارات الفردية التي يعتمد تفسيرها على أن المفحوص يبذل أقصى جهد لديه يمكن الحصول على أفضل النتائج عادة إذا كان الفاحص والمفحوص في حال تألف، وغالباً تكفي دقائق قليلة من تبادل الحديث قبل بدء الاختبار لتكوين العلاقة المطلوبة بينهما. ومن أهم وسائل تحقيق العلاقة بين الفاحص والمفحوص والاحتفاظ بها، هو نجاح المفحوص في الفقرات التدريبية من الاختبار، وعمليات التشجيع التي يرددها الفاحص للمفحوص مثل: شاطر، أحسنت خلال الإجابة عن تلك الفقرات. إن مهارة الفاحص في إقامة هذه العلاقة أمر يكتسب من خلال الخبرة المكثفة والمران المستمر، غير أننا نستطيع أن ننبه إلى خطرين يهددان إقامة هذه العلاقة على الوجه الأمثل: الخطر الأول يتمثل في الاندفاع في توثيق هذه العلاقة بأكثر مما يجب فتؤثر على الالتزام بحرفية التعليمات فضلاً عن تأثير ذلك من الناحية الانفعالية على الموقف المحيط بالاختبار، أما الخطر الثاني فيتمثل في تقليل الاهتمام بهذه العلاقة إلى الحد الذي يحول دون حرص المفحوص على بذل أقصى حد من قدراته وهو الأمر المفترض فيه (حفني والغندور، 1987).

نقطة البدء والحد السقفي:

يختلف الحد السقفي لكل اختبار فرعي عن الآخر وفيما يأتي شرح لذلك:

1 - فيما يتعلق باختبار دقة قراءة الكلمة المضردة:

أوقف الاختبار إذا أظهر المفحوص الرغبة في عدم الاستمرار، أو إذا لم يجب المفحوص على أول خمس فقرات من الفقرات الرئيسية.

2 - فيما يتعلق باختبار الطلاقة في قراءة الجملة:

أوقف الاختبار إذا أظهر المفحوص الرغبة في عدم الاستمرار، وضع قوساً عند مكان التوقف.

3 - فيما يتعلق باختبار الطلاقة في فهم المقروء:

يوقف الاختبار في حال عدم إجابة المفحوص على أيّاً من الفقرات التدريبية، ويمنح الفاحص المفحوص 3 دقائق فقط لإتمام الاختبار (الفقرات الرئيسية). ولا يوقف الفاحص الاختبار قبل الوقت المحدد إلا في حال تأكده من أن الطالب لا يرغب في إكمال الإجابة عن بقية أسئلة الاختبار.

4 - فيما يتعلق باختبار إملاء الكلمة:

استمر في تقديم الاختبار حتى وإن قدّم المفحوص إجابات خطأ في الفقرات الرئيسية، والحالتان اللتان يوقف فيهما الاختبار هما: إذا رفض المفحوص الكتابة رفضاً تاماً من البداية، أو إذا توقف عن الكتابة وأظهر عدم الرغبة في إتمام الاختبار، أما إذا استمر المفحوص في الكتابة حتى لو كانت غير صحيحة، دعه يكمل الاختبار إلى أن يتوقف وحده.

5 - فيما يتعلق باختبار اختيار الإملاء الصحيح:

استمر في تقديم الاختبار حتى وإن قدّم المفحوص إجابات خطأ في الفقرات التدريبية، والحالتان اللتان يوقف فيهما الاختبار هما: إذا رفض المفحوص التجاوب رفضاً تاماً من البداية، أو إذا توقف عن الاختيار أو الإجابة وأظهر عدم الرغبة في إتمام الاختبار، أما إذا استمر المفحوص في الاختبار حتى لو كان خاطئاً، اتركه إلى أن يتم الاختبار أو يتوقف وحده.

6 - فيما يتعلق باختبار فهم المقروء «القطعة»:

يوقف الاختبار في حال إذا لم يجب المفحوص على أيّاً من الفقرات التدريبية أو في حال عدم الإجابة عن القطعة الأولى والثانية من الفقرات الرئيسية، أو في حال عدم رغبته في إكمال الاختبار.

تطبيق الاختبار:

روعي عند تصميم الاختبار أن توضع على الأقل ثلاث فقرات تدريبية أو أربع، ويمكن للفاحص أن يقدم تغذية راجعة للطفل في أثناء تأديته للفقرات التدريبية كنوع من التعليم والتأكيد على أن الطفل يفهم المهمة المطلوبة، في حال عدم تجاوب الطفل في الفقرات التدريبية أو تقديمه لإجابات خطأ على الفاحص أن يتوقف ولا يقدم فقرات الاختبار التالية. لقد اتبعت هذه الطريقة للتأكد من أن الطفل قد فهم التعليمات المطلوبة لكل اختبار فرعي حيث إن الطفل إذا أظهر الوعي التام بالمهمة المطلوبة يكون القياس في هذه الحال لقدراته الحقيقية في القراءة والإملاء. وفيما يلي شرح مفصل لتعليمات كل اختبار فرعي التي تحتوي أسس التطبيق في أثناء الفقرات التدريبية، وكيفية تقديم التغذية الراجعة ووقتتها، وكيفية التحفيز، ومتى يوقف التطبيق؟.

وفيما يلي الاختبارات الفرعية للقراءة والإملاء:

الاختبار الفرعي الأول: دقة قراءة الكلمة المفردة وسرعتها

أ- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من (30) كلمة تُعرض على المفحوص، ثم يطلب إليه قراءتها قراءة صحيحة مع مراعاة التشكيل.

ب- طريقة تطبيق الاختبار: فردي.

ج- الأدوات: الصفحات الخاصة باختبار دقة قراءة الكلمة المفردة من كراسة البطاقات، وساعة إيقاف.

د- التعليمات:

تأكد من أن المفحوص أمام صفحة التدريب من كراسة البطاقات للاختبار الفرعي الأول، ثم وجه التعليمات إلى المفحوص كما وردت تماماً:

- «سأعرض عليك مجموعة من الكلمات، وأريد منك أن تقرأها قراءة صحيحة مع مراعاة التشكيل وبأسرع وقت ممكن»
- أشر إلي أول كلمة في صفحة التدريب وقل: «ابدأ من هنا، وتذكر أن تقرأ بأسرع وقت ممكن».
- إذا قرأ المفحوص أيّاً من الفقرات التدريبية قراءة صحيحة وبالتشكيل الصحيح يُبدأ بالاختبار.
- أما إذا لم يقرأ المفحوص الفقرات التدريبية يجب التوقف عن تقديم فقرات الاختبار.
- عند الانتهاء من الفقرات التدريبية والتأكد من أن المفحوص فهم المطلوب قل: «والآن هيا نبدأ النشاط، اقلب الصفحة عندما يبدأ المفحوص في قراءة أول كلمة ابدأ تشغيل ساعة الإيقاف لحساب الزمن المستغرق في القراءة.
- دع المفحوص يستمر في القراءة من دون أي تدخل، وعندما يتوقف المفحوص عن القراءة أوقف ساعة الإيقاف ثم دوّن الزمن المستغرق بالثواني، والدرجة الكلية في المكان المخصص لذلك.

هـ- حساب الدرجة وتفسيرها: تدون الدرجة (1) للإجابة الصحيحة، والدرجة (0) للإجابة غير الصحيحة. الدرجة الكلية تساوي "30"، وهي مجموع الإجابات الصحيحة. ويجب أن يقرأ المفحوص الكلمات المشكّلة مع مراعاة التشكيل لكي تعد الكلمة صحيحة أما إذا قرأها بتشكيل خطأ أو من دون تشكيل فتُعد الإجابة خطأً.

وفيما يلي نموذج لبعض فقرات الاختبار:

الدرجة 0/1	الكلمة
	1 - أُخْتِي
	2 - تَحْتَوِي
	3 - هَذَا
	4 - الرَّبِيعُ

ملحوظة:

- أوقف الاختبار إذا أظهر المفحوص الرغبة في عدم الاستمرار أو إذا لم يجب المفحوص على أول خمس فقرات من الفقرات الرئيسة للاختبار.

- إذا لزم الأمر يمكن قراءة التعليمات باللهجة المحلية.
- اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة تحسب الطلاقة له من خلال المعادلة :

$$\text{الطلاقة (الدقة + الزمن)} = \frac{\text{عدد الكلمات الصحيحة}}{\text{الزمن المستغرق (بالثواني)}} \times 60^{(2)}$$

الاختبار الفرعي الثاني: اختبار الطلاقة في قراءة الجملة :

أ- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من (101) كلمة تُعرض على المفحوص على شكل جمل، ثم يطلب إليه قراءتها قراءة صحيحة وبتشكيل صحيح في أسرع وقت ممكن.

ب- طريقة تطبيق الاختبار: فردي.

ج- الأدوات: الصفحات الخاصة بالاختبار من كراسة البطاقات، وساعة إيقاف.

د- التعليمات

تأكد من أن المفحوص أمام صفحة التدريب من كراسة بطاقات الاختبار الفرعي الثاني، ثم وجه التعليمات إلى المفحوص كما وردت تماماً:

- « سأعرض عليك مجموعة من الجمل، وأريد منك أن تقرأها قراءة صحيحة بتشكيل صحيح ، بأسرع وقت ممكن».
- أشر إلى أول جملة في صفحة التدريب وقل: «ابدأ من هنا، وتذكر أن تقرأ بأسرع وقت ممكن».
- إذا قرأ المفحوص أيّاً من الفقرات التدريبية قراءة صحيحة وبالتشكيل الصحيح يبدأ في الاختبار، أما إذا لم يقرأ المفحوص الفقرات التدريبية يجب التوقف عن تقديم فقرات الاختبار.
- عند الانتهاء من الفقرات التدريبية والتأكد من أن المفحوص فهم المطلوب قل: والآن هيا نبدأ النشاط، اقلب الصفحة عندما يبدأ المفحوص في قراءة أول جملة، ابدأ تشغيل ساعة الإيقاف لحساب الزمن المستغرق في القراءة.
- إذا توقف المفحوص عند أي كلمة في الجملة لأكثر من 3 ثوانٍ، اذكر له النطق الصحيح للكلمة واحسبها إجابة غير صحيحة، ثم أشر إلى الكلمة التالية وقل: «أكمل».
- دوّن الدرجة في العمود المخصص مقابل كل جملة.
- دع المفحوص يستمر في القراءة من دون أي تدخل، وعندما يتوقف المفحوص عن القراءة أوقف ساعة الإيقاف، ثم دوّن الزمن المستغرق بالثواني والدرجة الكلية في المكان المخصص لذلك.

هـ- حساب الدرجة وتفسيرها: تدوّن درجة واحدة لكل كلمة يقرؤها المفحوص قراءة صحيحة بتشكيل صحيح في الجملة، درجة الجملة هي مجموع الكلمات التي يقرؤها المفحوص قراءة صحيحة من الجملة الواحدة، الدرجة الكلية هي مجموع درجات الكلمات الصحيحة في كل جملة من المجموع الكلي (101) كلمة.

وفيما يلي نموذج لبعض فقرات الاختبار:

2- تحسب الطلاقة لغرض البحث العلمي، بينما يُستعان بالدرجة الخام للاختبار عند التشخيص، لذلك وضعت معايير اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة بناءً على الدرجة الخام فقط.

الدرجة	الجملة
3/.....	1 - أُحِبُّ حَديقَةَ الحَيَواناتِ.
5/.....	2 - نَذْهَبُ إِلَى البَحْرِ لِصَيْدِ السَّمَكِ.
7/.....	3 - بُسْتَانٌ بَيْنَنَا جَمِيلٌ تَمْلُؤُهُ الْأَزْهَارُ وَالْأَشْجَارُ.
13/.....	4 - تُهاجِرُ الكَثِيرُ مِنَ الطُّيُورِ إِلَى جَزِيرَةِ العَرَبِ وَتُقِيمُ فِيهَا فِي فَصْلِ الشِّتَاءِ.

ملحوظة:

- أوقف الاختبار إذا أظهر المفحوص الرغبة في عدم الاستمرار، وَضَعْ قَوْسًا عند مكان الوقوف. مثال: ذهب محمد) إلى المدرسة.
- إذا لزم الأمر يمكن قراءة التعليمات باللهجة المحلية.
- اختبار الطلاقة في قراءة الجملة تحسب الطلاقة له من خلال المعادلة:

$$\text{الطلاقة (الدقة + الزمن)} = \frac{\text{عدد الكلمات الصحيحة}}{\text{الزمن المستغرق (بالثواني)}} \times 60^{(3)}$$

الاختبار الفرعي الثالث : اختبار الطلاقة في فهم المقروء :

أ- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من «50» جملة تنقص كل جملة منها كلمة واحدة فقط، وعلى المفحوص أن يقرأ الجملة، ثم يختار بديلاً واحداً فقط من البدائل الأربعة الذي يعتقد أنه يكمل الجملة إكمالاً صحيحاً، ويضع دائرة حول هذا البديل، بأسرع وقت ممكن.

ب- طريقة تطبيق الاختبار: فردي.

ج- الأدوات: صفحات الطلاقة في الفهم من كراسة الإجابة، قلم، وساعة إيقاف.

د- التعليمات

تأكد من أن المفحوص أمام صفحة التدريب من كراسة إجابة الاختبار الفرعي الثالث، ثم وجه التعليمات إلى المفحوص كما وردت تماماً:

- قل وأنت تشير إلى كراسة الإجابة الجزء الخاص باختبار الطلاقة في الفهم بصفحة الفقرات التدريبية: «انظر إلى المثال الأول، أمامك جملة تنقصها كلمة وهي: خرج محمد ليلعب مع ، ووجدت أمام الجملة أربعة اختيارات من الكلمات، واحدة منها فقط صحيحة لإكمال الجملة، أي من هذه الكلمات الأربعة هو الاختيار الصحيح؟»
- إذا أجاب المفحوص «رفاقه»، عندها تقول: «هذا صحيح، الاختيار الصحيح هو رفاقه، هيا ضع دائرة بالقلم حول الكلمة الصحيحة».

3- تحسب الطلاقة لغرض البحث العلمي، بينما يُستعان بالدرجة الخام للاختبار عند التشخيص، لذلك وضعت معايير اختبار الطلاقة في قراءة الجملة بناءً على الدرجة الخام فقط.

- إذا اختار المفحوص اختياراً خطأً أو لم يجب خلال 3 ثوانٍ عندها تقول: «الاختيار الصحيح هو رفاقه (وأشـر إلى الكلمة)، خرج محمد ليلعب مع رفاقه، هيا ضع دائرة بالقلم حول الكلمة الصحيحة.» استمر في تقديم باقي الفقرات التدريبية إذا أجاب المفحوص على أي من الفقرات التدريبية إجابة صحيحة يبدأ في الاختبار ولكن في حال عدم قدرة المفحوص عن الإجابة على الفقرات التدريبية يجب التوقف عن تقديم فقرات الاختبار.
- عند الانتهاء من الفقرات التدريبية والتأكد من أن المفحوص فهم المطلوب قل: «يجب أن تقرأ الجمل وتختار بأسرع وقت ممكن. تذكر أنه لا يمكنني أن أقرأ لك، وعليك أن تقرأ الجملة والكلمات بنفسك لتختار.»
- تأكد من الاختيار قبل أن تضع الدائرة؛ لأنه لا يمكنك اختيار أكثر من إجابة، ولا يمكنك شطب الإجابة واختيار كلمة أخرى، لا تبدأ حتى أطلب إليك ذلك.
- اطلب إلى المفحوص بقولك: ”ها. هل أنت مستعد؟ الآن اقلب الصفحة، وابدأ من بداية الجملة رقم 1“. أشـر إلى الصفحة بكتابة الإجابة جملة رقم 1.
- ابدأ تشغيل ساعة الإيقاف لحساب الزمن المطلوب. بعد انتهاء الوقت المحدد وهو 3 دقائق قل: ”انتهى الوقت المحدد للإجابة، الرجاء التوقف ووضع القلم جانباً“.
- هـ- حساب الدرجة وتفسيرها: تدوّن الدرجة (1) للإجابة الصحيحة، والدرجة (0) للإجابة غير الصحيحة. الدرجة الكلية هي مجموع الإجابات الصحيحة من المجموع الكلي وهو (50).

وفيما يلي نموذج لبعض فقرات الاختبار :

١- أيام الأسبوع	أ- عشرة
	ب- سبعة
	ج- ثمانية
	د- خمسة
٢- نَعْرِفُ الْوَقْتَ فِي الدَّلِيلِ بِ.....	أ- القمر
	ب- الكوكب
	ج- الساعة
	د- النوم

ملحوظة:

- يجب على الفاحص ألا يقرأ أيّاً من الجمل أو الكلمات للمفحوص حتى لو طلب إليه ذلك، بل يجب أن يوجهه بقوله: «تذكر، أنا لا أستطيع قراءة الجملة أو الكلمات لك، بل عليك قراءتها بنفسك».
- أوقف الاختبار إذا أظهر المفحوص الرغبة في عدم الاستمرار.
- إذا لزم الأمر يمكن قراءة التعليمات باللهجة المحلية.
- يملأ الفاحص الجدول التالي معتمداً على إجابات المفحوص في اختياراته للإجابة، فيضع دائرة على الاختيار الذي اختاره المفحوص في كل سؤال، ومن ثم يقارنه بمفتاح الإجابة المدرج ليضع له الدرجة، فتكون الدرجة (1) إذا كان اختياره صحيحاً، والدرجة (0) إذا كان اختياره خطأً.

جدول (2) مفتاح تصحيح اختبار الطلاقة في فهم المقروء

رقم الفقرة	تحديد الإجابة	مفتاح الإجابة	رقم الفقرة	تحديد الإجابة	مفتاح الإجابة
1	أ ب ج د	ب	26	أ ب ج د	د
2	أ ب ج د	ج	27	أ ب ج د	ب
3	أ ب ج د	د	28	أ ب ج د	ج
4	أ ب ج د	د	29	أ ب ج د	أ
5	أ ب ج د	أ	30	أ ب ج د	د
6	أ ب ج د	د	31	أ ب ج د	ب
7	أ ب ج د	د	32	أ ب ج د	أ
8	أ ب ج د	أ	33	أ ب ج د	د
9	أ ب ج د	ج	34	أ ب ج د	أ
10	أ ب ج د	أ	35	أ ب ج د	ب
11	أ ب ج د	د	36	أ ب ج د	ج
12	أ ب ج د	ب	37	أ ب ج د	أ
13	أ ب ج د	ج	38	أ ب ج د	ج
14	أ ب ج د	ب	39	أ ب ج د	د
15	أ ب ج د	ب	40	أ ب ج د	ب
16	أ ب ج د	أ	41	أ ب ج د	ب
17	أ ب ج د	ج	42	أ ب ج د	ج
18	أ ب ج د	ب	43	أ ب ج د	أ
19	أ ب ج د	ج	44	أ ب ج د	أ
20	أ ب ج د	ب	45	أ ب ج د	د
21	أ ب ج د	ج	46	أ ب ج د	ب
22	أ ب ج د	ج	47	أ ب ج د	ج
23	أ ب ج د	د	48	أ ب ج د	ب
24	أ ب ج د	ب	49	أ ب ج د	أ
25	أ ب ج د	أ	50	أ ب ج د	ب
الدرجة الكلية		50/____			

الاختبار الفرعي الرابع : اختبار إملاء الكلمة :

أ- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من (30) كلمة، يستمع المفحوص لها جيداً ثم يكتب ما يُملأ عليه كتابةً صحيحةً في الجدول الذي أمامه.

ب- طريقة تطبيق الاختبار: فردي.

ج- الأدوات: صفحة اختبار إملاء الكلمة من كراسة الإجابة، وقلم.

د- التعليمات

تأكد من أن المفحوص على صفحة الاختبار الفرعي الرابع من كراسة الإجابة، ثم وجه التعليمات التالية إلى المفحوص كما وردت تماماً:

- «سأملّي عليك الآن مجموعة من الكلمات، استمع إليّ جيداً، ثم اكتب ما يملأ عليك كتابةً صحيحةً في الجدول الذي أمامك». أشر إلى الجدول المرفق في كراسة الإجابة، ثم قل: «ابدأ الكتابة من الخانة رقم 1 ثم استمر بكتابة بقية الكلمات بالتسلسل في العمود الأول من فوق إلى تحت، إذا وصلت إلى آخر العمود الأول انتقل للذي يليه، وابدأ من فوق، واستمر هكذا حتى تنتهي، هل أنت مستعد؟ هيا نبدأ».

هـ- حساب الدرجة وتفسيرها: توضع الدرجة (1) للكلمة المكتوبة كتابةً إملائيةً صحيحةً، والدرجة (0) للكلمة المكتوبة كتابةً إملائيةً غير صحيحة في كراسة الإجابة، ولا تُحسب درجة لتشكيل الكلمات أو لضبط أواخر الكلمات، الدرجة الكلية هي مجموع الكلمات المكتوبة كتابةً إملائيةً صحيحةً من المجموع الكلي «30 كلمة»، مع مراعاة ضرورة أن ينطق الفاحص الكلمات بالشكل.

وفيما يلي نموذج لبعض فقرات الاختبار:

الكلمة	الكلمة
3 - كَرَّاسَتُك	1 - هَذِهِ
4 - فَوَائِدُ	2 - الضَّوُّ

0/1	الكلمة	0/1	الكلمة
	(3)		(1)
	(4)		(2)

ملحوظة:

- الحالتان اللتان يوقف منهما الاختبار هما إذا رفض المفحوص الكتابة رفضاً تاماً من البداية، أو إذا توقف عن الكتابة وأظهر عدم الرغبة في إتمام الاختبار، أما إذا استمر المفحوص في الكتابة حتى لو كانت غير صحيحة، دعه يكمل الاختبار إلى أن يتوقف وحده.

- إذا لزم الأمر يمكن قراءة التعليمات باللهجة المحلية.

الاختبار الفرعي الخامس: اختبار اختيار الإملاء الصحيح:

أ- وصف الاختبار: يتكون من (28) جملة، فيها يقرأ الفاحص على المفحوص كل جملة على حدة، وبعد الانتهاء يكرر الفاحص كلمة واحدة وردت في هذه الجملة، ثم يطلب إلى المفحوص أن يشير إلى هذه الكلمة من بين ثلاثة اختيارات (كلمات تعرض عليه، ويضع حولها دائرة).

ب- طريقة تطبيق الاختبار: فردي.

ج- الأدوات: صفحة اختبار الرسم الكتابي (اختبار الإملاء الصحيح) من كراسة الإجابة، وقلم.

د- التعليمات

تأكد من أن المفحوص على صفحة الاختبار الفرعي الخامس «اختبار الإملاء الصحيح» في كراسة الإجابة الفقرات التدريبية، ثم وجه التعليمات الآتية إلى المفحوص كما وردت تماماً:

- «سأقرأ عليك جملة وبعد الانتهاء سوف أكرر عليك كلمة وردت في الجملة، عندما تسمعها أريد منك أن تختار الكلمة الصحيحة من بين الاختيارات الثلاثة، وتضع حولها دائرة، هيا سوف نبدأ بمثال تدريبي، هل أنت مستعد؟»
- ابدأ قراءة الجملة التدريبية الأولى: «جلس خالد مع أحمد «أحمد»، أين الكلمة الصحيحة من الاختيارات الثلاثة؟، أشر إلى الاختيارات الثلاثة بالمثال التدريبي الأول. إذا أشار المفحوص إلى كلمة «أحمد» فقل له: «نعم، هذه هي الكلمة الصحيحة» أعط المفحوص القلم واطلب: «هيا ضع دائرة حولها، دعنا نجرب كلمة أخرى.» ثم قدّم للمفحوص الفقرات التدريبية الأخرى.
- إذا لم يجب المفحوص أو عندما يشير المفحوص إلى الكلمة (الاختيار) الخطأ، عندها صوب الخطأ بقولك «هذا ليس صحيحاً، الكلمة الصحيحة «أحمد»، وأشر إلى الكلمة». أعط المفحوص القلم واطلب إليه: «هيا ضع دائرة حولها، دعنا نجرب مثلاً آخر.» ثم قدّم للمفحوص المثالين التدريبيين الآخرين.
- استمر في تقديم الاختبار حتى وإن قدّم المفحوص إجابات خطأ في الفقرات التدريبية.
- نبه المفحوص إلى ما يأتي: تأكد من اختيارك قبل أن تضع الدائرة، لأنه لا يمكنك اختيار أكثر من إجابة، ولا يمكنك شطب الإجابة واختيار كلمة أخرى، مستعداً ابدأ قراءة الجمل تباعاً، وانتظر إجابة المفحوص ليس أكثر من 5 ثوان. إذا أخذ المفحوص وقتاً أطول من 5 ثوان فقل: «هيا دعنا نستمع لجملة أخرى»، ثم أشر لاختيارات الفقرة التالية.
- علق على إجابة المفحوص في الفقرات التدريبية فقط ثم توقف عن التعليق عند بداية الفقرة الأولى. أتمم الفقرات الرئيسية ابتداء من الفقرة رقم واحد إلى نهاية الاختبار.

هـ- حساب الدرجة وتفسيرها: توضع الدرجة (1) للاختيار الصحيح، والدرجة (0) للاختيار الخطأ، الدرجة الكلية هي مجموع الاختيارات الصحيحة التي يختارها الطالب من مجموع الكلمات الكلية «28» كلمة. إذا اختار المفحوص أحد الاختيارات ثم شطبه واختار آخر، يحسب ذلك الاختيار على أنه خطأ ويعطى المفحوص (0) حتى لو كان الاختيار الثاني هو الصحيح.

وفيما يلي نموذج لبعض فقرات الاختبار:

الفقرة	الجملة	الكلمة	الاختيارات		
			أ	ب	ج
	أَنْتُمْ رَجَالُ الْمُسْتَقْبَلِ.	أَنْتُمْ	أَنْتُمْ	أَنْتُمْ	أَنْتُمْ
	لَعَبْنَا كَأَنَّا فَرَاشَاتٍ .	كَأَنَّا	كُنَّا	كَأَنَّا	كَأَنَّا
	يَحْتَرِّمُ التَّلْمِيزُ مَعْلَمَهُ.	مَعْلَمَهُ	مَعْلَمَةٌ	مَعْلَمُهُ	مَعْلَمَهُو
	أَفْكَرُ بَعْقَلِي وَأَكْتُبُ بِيَدِي.	بَعْقَلِي	بَعْقَلٍ	بَعْقَلِي	بَعْقَلِيَا

ملحوظة:

- يوقف الاختبار إذا رفض المفحوص التجاوب رفضاً تاماً من البداية، أو إذا توقف عن الاختيار أو الإجابة، وأظهر عدم الرغبة في إتمام الاختبار، أما إذا استمر المفحوص في الاختبار حتى لو كان خطأ، اتركه إلى أن يتم الاختبار أو يتوقف وحده.
- إذا لزم الأمر يمكن قراءة التعليمات باللهجة المحلية.

جدول (3) مفتاح تصحيح اختبار اختيار الإملاء الصحيح

الفقرة	الجملة	الكلمة	الاختيارات		
			أ	ب	ج
I	جلس خالدٌ مع أَحْمَدَ.	أَحْمَدَ	أَمَدَ	أَحْمَدَ	أَهْمَدَ
II	يزرعُ الفلاحُ أرضاً.	يزرعُ	يزرعُ	يزرعو	يازرعُ
III	النجومُ كَثِيرَةٌ.	كثيرةٌ	كَثِيرَتُنْ	كَثْرَةٌ	كثيرةٌ
1	أَنْتُمْ رَجَالُ الْمُسْتَقْبَلِ.	أَنْتُمْ	أَنْتُمْ	أَنْتُمْ	أَنْتُمْ
2	لَعَبْنَا كَأَنَّا فَرَاشَاتٍ .	كَأَنَّا	كُنَّا	كَأَنَّا	كَأَنَّا
3	يَحْتَرِّمُ التَّلْمِيزُ مَعْلَمَهُ.	مَعْلَمَهُ	مَعْلَمَةٌ	مَعْلَمُهُ	مَعْلَمَهُو
4	أَفْكَرُ بَعْقَلِي وَأَكْتُبُ بِيَدِي.	بَعْقَلِي	بَعْقَلٍ	بَعْقَلِي	بَعْقَلِيَا
5	نَحْنُ مُتَعَاوِنُونَ وَفَتْ الشَّدَّةِ.	مُتَعَاوِنُونَ	مُتَعَاوِنُونَ	مُتَعَاوِنُونَ	مُتَعَاوِنُونَ
6	ذَلِكَ عِلْمٌ بِلَادِي.	ذَلِكَ	ذَلِكَ	ذَلِكَ	ذَلِكَ
7	عاشَ الطِّفْلُ فِي دُنْيَا مِنَ الْفَرْحِ.	دُنْيَا	دُونِيَا	دُنْيَا	دُنْيِي
8	الطَّرِيقُ الْمُسْتَقِيمُ أَقْصَرُ الطَّرِيقِ.	الْمُسْتَقِيمُ	الْمُسْتَقِيمُ	الْمُسْتَقِيمُ	الْمُسْتَقِيمُ

الفقرة	الجملة	الكلمة	الاختيارات		
			أ	ب	ج
9	أعود من المدرسة بعد الظهر.	الظهر	الضهر	الظهر	الذهر
10	الناس يسافرون صيفاً.	يسافرون	يسافرونا	يسافرون	يسافرن
11	هذه المعلمة نشيطة.	هذه	هاذه	هاذهي	هذه
12	سأسافر في الصيف.	سأسافر	سأفاسر	سأفارس	سأسافر
13	سافرنا إلى لندن أيضاً.	أيضاً	أيظاً	أيضاً	أيضن
14	هذا غزال صغير يجري.	غزال	قزال	غزال	غزال
15	الجُرأة أخت الشجاعة.	الجُرأة	الجُرأة	الجُرأة	الجُرئة
16	المسافرون عادوا من السفر.	عادوا	عادوا	عادو	عدوا
17	لكنّ الفرّج قريب.	لكنّ	لاكنّ	لكنّ	لاكينّ
18	ذهبتُ إلى الحديقة.	ذهبتُ	ذهبتو	ذهبة	ذهبتُ
19	توجهت الطائرة للشمال.	للشمال	للشّمالي	للشمال	لشمال
20	صوت المؤذن جميل.	المؤذن	المأذن	المؤذن	الموآذن
21	أمي هي المساهرة على راحتنا.	المساهرة	المساهرت	المساهرة	المسهرتو
22	زرع سالم شجرة واحدة.	شجرة	شجرتا	شجرتن	شجرة
23	سأكتبُ واجبي مساءً.	سأكتبُ	سكتبُ	سأكتبُ	سأكتبُ
24	الشرطيّان هما اللذان ينظمان المرور.	اللذان	الذان	اللذاني	اللذان
25	الأطفال كالورد الجميل.	كالورد	كلورد	كل الورد	كالورد
26	الرياضة مفيدة إذا استغلها الفرد.	استغلها	استغالها	استغلها	استغلها
27	تفأّل خالد بالخير فوجدّه.	تفأّل	تفأّل	تفأّل	تفأل
28	التفاؤل خير من التشاؤم.	التشاؤم	التشؤم	التشاؤم	التشاؤم

الاختبار الفرعي السادس: اختبار فهم المقروء «القطعة»:

أ- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من (6) نصوص، ويتضمن كل نص عدداً من الأسئلة يجب المفحوص عنها بعد قراءته، وذلك بوضع دائرة حول الإجابة الصحيحة من الاختيارات الأربعة التي تلي كل سؤال.

ب- طريقة تطبيق الاختبار: فردي.

ج- الأدوات: صفحات فهم المقروء «قطعة» من كراسة الإجابة، قلم.

د- التعليمات

- تأكد من أن المفحوص على صفحة الاختبار الفرعي السادس اختبار فهم المقروء «قطعة» في كراسة الإجابة الفقرات التدريبية، ثم وجه التعليمات الآتية إلى المفحوص كما وردت تماماً:

«أمامك النص الآتي: (خَرَجَ مُحَمَّدٌ إِلَى الْمَلْعَبِ لِيَلْعَبَ مَعَ أَصْدِقَائِهِ بِالْكُرَةِ)، هناك سؤال مرتبط بالنص، وهو لعب محمد مع أصدقائه الكرة في، ووضعت أربعة اختيارات لتكملة الجملة الناقصة فهل الإجابة الصحيحة هي الحقل؟ أم الشارع؟ أم الملعب؟ أم المدرسة؟»

- إذا أجاب المفحوص «الملعب»، عندها تقول: «هذا صحيح، الاختيار الصحيح هو الملعب، هيا ضع دائرة بالقلم حول الكلمة الصحيحة».

- إذا اختار المفحوص اختياراً غير صحيح، أو لم يجِبْ خلال 3 ثوانٍ عندها تقول: الاختيار الصحيح هو الملعب (وأشر إلى الكلمة)، لعب محمد مع أصدقائه الكرة في الملعب، هيا ضع دائرة بالقلم حول الكلمة الصحيحة.» استمر في تقديم باقي الفقرات التدريبية إذا أجاب المفحوص على أيٍّ من الفقرات التدريبية إجابة صحيحة يبدأ في الاختبار ولكن في حال عدم قدرة المفحوص على الإجابة عن الفقرات التدريبية يجب التوقف عن تقديم فقرات الاختبار.

- عند الانتهاء من الفقرات التدريبية والتأكد من أن المفحوص فهم المطلوب قل: في الصفحات التي أمامك يوجد عدد من النصوص، اقرأ النصوص التي ستعرض عليك بالترتيب، وأجب عن الأسئلة التي تلي كل نص بوضع دائرة حول الإجابة الصحيحة من الاختيارات الأربعة التي تلي كل سؤال، كما فعلت تماماً في الفقرات التدريبية، لاحظ أن الإجابات التي ستختارها ستكون مبنية على معلومات في النص.

- تذكر أنني لا يمكنني أن أقرأ لك، وعليك أن تقرأ النص والجمل بنفسك لتختار، وتأكد من الاختيار قبل أن تضع الدائرة لأنه لا يمكنك اختيار أكثر من إجابة، ولا يمكنك شطب الإجابة واختيار كلمة أخرى، لا تبدأ إلا عندما أطلب إليك ذلك.

- هل أنت مستعد؟ الآن ابدأ قراءة النص رقم واحد، ثم أجب عن الأسئلة المرتبطة بالنص جميعها، وبعد ذلك انتقل إلى النص التالي وهكذا، هل هذا واضح؟ هيا ابدأ.

ه- حساب الدرجة وتفسيرها: تدون الدرجة (1) للإجابة الصحيحة، والدرجة (0) للإجابة غير الصحيحة، الدرجة الكلية هي مجموع الإجابات الصحيحة من المجموع الكلي وهو (32).

وفيما يلي نموذج لبعض فقرات الاختبار:

0/1	يَنَامُ أَحْمَدُ مُبَكَّرًا، وَيَسْتَيْقِظُ مُبَكَّرًا، ثُمَّ يَذْهَبُ مَعَ وَالِدِهِ إِلَى الْمَدْرَسَةِ نَشِيطًا مُتَيَقِّظًا.
	1 - كَيْفَ يَذْهَبُ أَحْمَدُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ؟ أ- سِرًّا ب- مُتَعَبًا ج- نَشِيطًا د- فَرِحًا
	2 - مَتَى يَنَامُ أَحْمَدُ؟ أ- الساعة العاشرة ب- مُبَكَّرًا ج- عَصْرًا د- مُسْتَلْقِيًا
	3 - يَذْهَبُ أَحْمَدُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ مَعَ أ- أَبِيهِ ب- أُمِّهِ ج- أَخِيهِ د- السَّائِقِ

ملحوظة:

- يجب على الفاحص ألا يقرأ أيًا من الجمل أو الكلمات للمفحوص حتى لو طلب إليه ذلك، بل يجب أن يوجهه بقوله: «تذكر أنا لا أستطيع قراءة الجملة أو الكلمات لك، بل عليك قراءتها بنفسك».
- يوقف الاختبار في حال عدم الإجابة عن القطعة الأولى والثانية من الفقرات الرئيسة أو في حال عدم رغبة المفحوص في استكمال الاختبار.
- يملأ الفاحص الجدول التالي معتمدًا على إجابات المفحوص في اختياراته للإجابة، فيضع دائرة على الاختيار الذي اختاره المفحوص في كل سؤال، ومن ثم يقارنه بمفتاح الإجابة المُدرَج؛ ليضع له الدرجة. فتكون الدرجة (1) إذا كان اختياره صحيحًا، والدرجة (0) إذا كان اختياره غير صحيح.
- إذا لزم الأمر يمكن قراءة التعليمات باللهجة المحلية.

جدول (4) مفتاح تصحيح اختبار فهم المقروء "القطعة":

رقم الفقرة	تحديد الإجابة	مفتاح الإجابة	رقم الفقرة	تحديد الإجابة	مفتاح الإجابة
1	أ ب ج د	ج	17	أ ب ج د	د
2	أ ب ج د	ب	18	أ ب ج د	أ
3	أ ب ج د	أ	19	أ ب ج د	ب
4	أ ب ج د	ب	20	أ ب ج د	ب
5	أ ب ج د	ب	21	أ ب ج د	ب
6	أ ب ج د	ج	22	أ ب ج د	د
7	أ ب ج د	د	23	أ ب ج د	أ
8	أ ب ج د	ب	24	أ ب ج د	ج
9	أ ب ج د	أ	25	أ ب ج د	ج
10	أ ب ج د	ج	26	أ ب ج د	أ
11	أ ب ج د	ج	27	أ ب ج د	ب
12	أ ب ج د	د	28	أ ب ج د	ب
13	أ ب ج د	د	29	أ ب ج د	د
14	أ ب ج د	أ	30	أ ب ج د	ج
15	أ ب ج د	ج	31	أ ب ج د	د
16	أ ب ج د	ب	32	أ ب ج د	ج
الدرجة الكلية		32/_____			

تعبئة كراسة النتائج والتوصيات:

لإتمام كراسة النتائج والتوصيات يجب أن تدوّن المعلومات على صفحة الغلاف التي تحتوي على خمسة أجزاء: في الجزء الأول معلومات عن الفاحص والمفحوص، والجزء الثاني الدرجات بأنواعها لكل اختبار من الاختبارات الفرعية، وكما سبق أن شرحنا إن مجموع اختبارين (مثلاً: اختبار إملاء الكلمة، واختبار اختيار الإملاء الصحيح، خاص بمهارة الإملاء) يعطي تصوراً عن مهارات المفحوص في تلك المهارة، أما الجزء الثالث والرابع فيحتويان على رسم بياني للدرجات المعيارية المعدلة؛ ليسهل على الفاحص تصور مستوى المفحوص موازنة بأقرانه، ويُقدم الجزء الأخير تقرير نهائي عن الطالب متضمناً التوصيات المقترحة، (سوف توضح تعبئة كل من الأجزاء الخمسة من خلال نموذج لدراسة حالة في نهاية الفصل الرابع في الجداول من (21 إلى 24).

الجزء الأول من كراسة النتائج والتوصيات:

يحتوي الجزء الأول (أ) على معلومات عن المفحوص والفاحص، فهي مخصصة لتدوين: اسم المفحوص، وجنسه، واسم المدرسة، والسنة الدراسية، والعمر، واسم الفاحص. يجب على الفاحص أن يحصل على العمر الزمني للمفحوص قبل أن يبدأ الاختبار، فيسجل الفاحص: تاريخ الاختبار، وتاريخ الميلاد على غلاف كراسة النتائج والتوصيات في الصندوق المخصص لذلك، وإذا كان عدد الأيام 15 يوماً أو أقل يحذف، أما إذا كان يزيد على 15 يوماً يحول إلى شهر ويضاف إلى الشهر، وفيما يلي مثالان يوضحان ذلك:

المثال الأول:				المثال الثاني:			
يوم	شهر	سنة		يوم	شهر	سنة	
9	3	2009	تاريخ الاختبار	4	3	2009	تاريخ الاختبار
21	5	1999	تاريخ الميلاد	22	8	1998	تاريخ الميلاد
18	9	9	العمر الزمني	12	6	10	العمر الزمني

بيانات التاريخ والعمر الزمني

في المثال الأول لا بد من إضافة شهر إلى الأيام حيث إنه ولد يوم 21 وكان تاريخ الاختبار يوم 9، وتصبح بذلك الأيام 39 يوماً، ويكون الناتج 18 يوماً، ونظراً لأننا أخذنا شهراً وأضفناه إلى الأيام يصبح الشهر 2 ولا بد من اقتراض سنة من السنوات فيصبح عدد الشهور 14 شهراً والسنوات تصبح 2008، وبطرح 5 شهور من 14، شهراً يصبح الناتج 9 شهور، وبطرح 1999 (السنوات) من 2008 ليصبح عمر الطفل 9 سنوات، ونظراً لأن هناك 18 يوماً وهذا العدد أكبر من 15 فإننا نحول ونقرب الأيام إلى شهر، ويصبح عمر الطفل 9 سنوات و10 شهور.

وفي المثال الثاني نجد أن الطفل ولد في شهر 8 وأجرى الاختبار في شهر 3 ولذلك نضيف سنة إلى الشهور لتصبح 14 شهراً والسنوات 2008. وبطرح تاريخ الميلاد من تاريخ الاختبار نجد أن العمر الزمني للطفل هو 10 سنوات و6 شهور. وتحذف الأيام لأنها تقل عن 15 يوماً.

الجزء الثاني من كراسة النتائج والتوصيات:

في الجزء الثاني (ب) يدون الفاحص الدرجة الخام للمفحوص لكل اختبار فرعي، والرتبة المئينية المقابلة للدرجة الخام، والدرجة المعيارية المعدلة. تدون الدرجة الخام في العمود الأول، وهي عبارة عن الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص بعد إجراء كل اختبار فرعي، ويدون بعد ذلك الرتبة المئينية المقابلة للدرجة الخام والدرجة المعيارية المعدلة الموجودة في جداول التقنين (انظر: الملاحق، لاستخراج الدرجات، وانظر جدول رقم 21 لنموذج دراسة حالة).

الجزء الثالث والرابع من كراسة النتائج والتوصيات:

تدون النتائج في الجزء الثاني (ب) على شكل أرقام، أما في الجزء الثالث (ج) فتدون النتائج على شكل نقاط موزعة في شكل بياني. لإتمام هذا الجزء يضع الفاحص علامات في مكان الدرجة المعيارية المعدلة التي حصل عليها المفحوص، وبمنظرة سريعة يمكن للفاحص أن يحصل على نتيجة فورية توضح له إذا ما كان هناك فرق واضح ذو دلالة بين درجات المفحوص في الاختبارات الفرعية جميعها (انظر جدول رقم 22 لنموذج دراسة حالة).

تدون النتائج في الجزء الرابع (د) وتكون على شكل نقاط موزعة للرتب المئينية في شكل بياني؛ لتسهيل موازنة نتائج المفحوص بأقرانه. لإتمام هذا الجزء يضع الفاحص علامات في مكان الرتبة المئينية التي حصل عليها المفحوص، وبمنظرة سريعة يمكن للفاحص أن يحصل على نتيجة فورية توضح له إذا ما كان هناك فرق واضح ذو دلالة بين درجات المفحوص في الاختبارات الفرعية جميعها (انظر جدول رقم 23 لنموذج دراسة حالة).

الجزء الخامس من كراسة النتائج والتوصيات:

يختص الجزء (هـ) بتفسير النتائج والتوصيات، حيث يدون الفاحص أي تعليقات ظهرت في أثناء تأدية الاختبارات من حيث أداء المفحوص، وأي توصيات مستقبلية سواء كانت خاصة بعمل إجراءات تشخيصية أخرى، أم تعليمات موجهة خاصة بطرائق التدريس، أو التدخل التربوي العلاجي، أو حتى تعليقات خاصة بالوضع الذي طبق فيه الاختبار، كعدد جلسات الاختبار، إذا لم تتم في مرة واحدة والإضاءة ومستوى الصوت وغير ذلك مما قد يعطي مؤشرات في تفسير النتائج. (لتفاصيل أكثر حول تفسير النتائج وكتابة التوصيات، راجع: الفصل الرابع جدول رقم 24 لنموذج دراسة حالة).

الدرجات المختلفة وتفسيرها:

اختبار القراءة والإملاء المقنن يعطينا ثلاثة أنواع مختلفة من الدرجات: الدرجة الخام، الرتبة المئينية المماثلة للدرجة الخام، الدرجة المعيارية المعدلة لكل اختبار من الاختبارات الفرعية. تعد هذه الدرجات من أهم الدرجات المرتبطة بتشخيص المفحوص على اختبار القراءة والإملاء المقنن؛ لأننا عن طريق تحليل مصاحب بنتائج اختبارات أخرى والملاحظة المباشرة لسلوكيات المفحوص والمعلومات المأخوذة من المصادر الأخرى، تشخص حال المفحوص تشخيصاً دقيقاً، ولهذا من المهم توضيح معنى كل درجة على حدة واستخداماتها وتفسيرها.

أ- الدرجة الخام:

تعد الدرجة الخام الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص من خلال أدائه لكل اختبار من الاختبارات الفرعية. لا تعطي الدرجات الخام المصدقية الحقيقية لمستوى المفحوص؛ لأن مستوى الصعوبة لكل اختبار مختلفة عن الأخرى، فعلى سبيل المثال قد يحصل المفحوص على درجة 10 في كل من إملاء الكلمة واختبار اختيار الإملاء الصحيح، ولكن هذا لا يعني أن لدى المفحوص المستوى نفسه في كلا الاختبارين، بل على العكس فقد تكون درجته في الاختبار الأول تمثل درجة عالية بينما الاختبار الآخر قد يكون ضعيفاً. إن الاستخدام وأهمية الدرجة الخام محدودة لأغراض الاستخدامات البحثية (مثلاً: عند الموازنة بين مجموعتين أو عند حساب معامل الارتباط).

ب- الرتبة المئينية:

الدرجة المئينية أو ترتيبها المئيني يمثل القيمة المئينية المأخوذة بناءً على التوزيع في المنحنى الجرسى فيوضح: أين يقع المفحوص فيما يتعلق بالتوزيع العام والرتبة المئينية لمن يماثلهم أو من هم أقل منه في القدرات؟ على سبيل المثال درجة 45 تعني أن 45% من الأطفال من عينة التقنين وممن يماثلون سن المفحوص حصلوا على درجة مشابهة أو أقل من درجة المفحوص. وبما أن هذه الدرجات سهلة تفهم بوضوح تستخدم استخداماً كبيراً عند تفسير الدرجات أو إبلاغها للغير أمثال أولياء الأمور. ومن الأهمية بمكان هنا لفت النظر أنه بناءً على المنحنى الجرسى فإن العدد الكبير من الرتب المئينية تكون متمحورة حول المتوسط وتزداد المسافة بين الرتب المئينية كلما ابتعد عن المتوسط أو المعدل، فمثلاً قد تقع الرتب المئينية 20-50% عند أقل بدرجة واحدة على الانحراف المعياري بينما 5-10% أقل بدرجتين على الانحراف المعياري. (راجع: جداول المعايير في الملاحق التي توضح الرتب المئينية المقابلة للدرجات الخام).

ج- الدرجة المعيارية :

لن يستطيع الفاحص تفسير النتائج بمجرد وجود الدرجات الخام، وعليه فيجب على الفاحص تحويلها إلى درجات معيارية، وتصلح الدرجة المعيارية لموازنة درجات الفرد الواحد في اختبارين مختلفين أو موازنة درجات أفراد مختلفين في اختبار واحد، وتعد الدرجة المعيارية أفضل المعايير لتفسير الدرجات الخام لاعتمادها على الدرجة الخام (س) والمتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع)، وغالباً ما يكون توزيع الدرجات المعيارية بين $+3$ ، -3 درجة معيارية، وبالتالي مجموع الدرجات المعيارية لأي توزيع يساوي صفراً. ولتعرف معادلة الدرجة المعيارية راجع الفصل الرابع الجزء الخاص ببناء جداول المعايير.

د- الدرجة المعيارية المعدلة :

نظراً لاحتواء الدرجة المعيارية على كسر عشري واحتواءها على إشارات سالبة لذلك كان الاعتماد الأمثل هو تحديد الدرجات المعيارية المعدلة التي تُعد أكثر الدرجات دقة عند موازنة درجات المفحوص بغيره، فبناءً على التوزيع الإحصائي للمتوسط 100 وانحراف معياري مقداره 15 ولتعرف على معادلة الدرجة المعيارية المعدلة راجع الفصل الرابع الجزء الخاص ببناء جداول المعايير.

تسمح الدرجات المعيارية المعدلة للفاحص أن يوازن بين نتائج الاختبارات الفرعية للمفحوص، فقد يحصل المفحوص على درجة 10 في كلا الاختبارين، ولكن الفاحص لن يستطيع تفسير تلك النتائج بمجرد وجود تلك الدرجات، وعليه فعند تحويلها إلى درجات معيارية معدلة نجدها - على سبيل المثال - غير متماثلة وعندها يستنتج الفاحص أن لدى المفحوص في كلا الاختبارين قدرات مختلفة.

أمور توضع في الاعتبار عند تفسير النتائج :

أ- نسبة الخطأ :

بما أن هناك نسبة خطأ واردة في التحليل الإحصائي عند تقدير نسبة الثبات لكل اختبار، يجب أن يراعى ذلك عند تفسير نتائج أي اختبار، فعلى سبيل المثال اختبار حصل على نسبة ثبات عالية مقدارها 0.95 لديه نسبة تجميع خطأ مقدارها 15% (Anastasi & Urbina, 1997). ولهذا نتائج الاختبار ولا سيما عندما تستخدم لإصدار أحكام على فرد يجب أن تعامل بحذر شديد وتكون مصاحبة بملاحظات واختبارات أخرى لإصدار حكم صادق وصحيح.

ب- الاختبارات وحدها لا تشخص :

ينسى الفاحص في كثير من الأحيان أن الاختبارات لا تشخص بل الذي يُشخص هو الإنسان، فالاختبارات عبارة عن أمور لوحظت في مواقع معينة تحت ظروف محددة، وهي تخبر الفاحص بنتائج تلك القدرات، ولكنها لا تخبره لماذا حصل المفحوص على تلك النتائج؟ الأسئلة المتعلقة بـ «لماذا» هي الأساس في عملية التشخيص التي يمكن أن يُحصل على إجابتها ليس من خلال الاختبارات فقط، ولكن من خلال البحث والتحري والتعمق إلى جانب كفاءة الفاحص. نتائج الاختبارات تساهم مساهمة فعالة في التشخيص، ولكن في النهاية التشخيص العملي الفعال يعتمد على خبرة الفاحص الإكلينيكية، فالاختبارات مجرد أداة لتشخيص فعال. هناك العديد من الظروف التي قد تتداخل مع إنجازات المفحوص للاختبارات بحيث قد تكون ظاهرياً نتائج مشابهة لمن يعاني قصوراً في تلك المهارات، ولهذا على الفاحص أن يكون مسؤولاً ومسؤولية كاملة عن اتخاذ القرار النهائي المبني على التشخيص من خلال العديد من الملاحظات والمصادر التشخيصية الأخرى. فقد يكون الفاحص يعاني مشكلات في السمع أو أن هناك اختلافات في البيئة الثقافية أو لديه مستويات دافعية ضعيفة، ولهذا لكي يتمكن الفاحص من إصدار حكم سديد يجب أن يحتوي التشخيص على العديد من المصادر المختلفة التي تدعم عملية اتخاذ القرار.

مشاركة نتائج الاختبار:

يجب أن تشارك نتائج الاختبارات مع شخص مسؤول ذي علم ودراية عن الطفل مثل: المعلم، أو ولي الأمر، أو أي اختصاصي آخر، ويجب أن يراعي الفاحص الأمور الآتية عند مشاركة نتائج الاختبارات:

- 1 - أن يفهم فهماً عميقاً المفهوم النظري الذي بنيت عليه الاختبارات المكونة لاختبار القراءة والإملاء المقنن قبل أن يقدم أي معلومة، فالدليل الحالي يحتوي على شرح وافٍ للخلفية العلمية النظرية المتبعة لتكوين الاختبارات، فيجب أن يكون هذا الدليل حاضراً في أثناء طرح النتائج؛ لتدعيم النقاط ولا سيما جداول المعايير التي توضح مستوى الطفل.
- 2 - يجب عند مشاركة النتائج أن تكون مصاحبة بتفسير الفاحص الشخصي لتلك النتائج، وتتمحور حول الآتي: ما تعنيه النتائج، وإذا ما كان هناك تفسيرات بديلة أخرى، وإدراج أي ملحوظات أخرى أو نتائج اختبارات أخرى ذات علاقة بتفسير نتائج اختبار القراءة والإملاء المقنن، واقتراحات لتعديل مستقبلي في طرائق التدريس والبرامج التربوية المقدمة إن وجدت، وأخيراً توصيات لعمل مزيد من الاختبارات إن احتاج الأمر. على الفاحص أن يناقش ما سبق جميعه مع اختصاصيين آخرين قبل توصيل تلك النتائج إلى الأهل أو المفحوص.
- 3 - يجب استخدام لغة مبسطة وسهلة والابتعاد عن استخدام المصطلحات العلمية المعقدة، حيث يجب أن تترجم تلك المصطلحات إلى كلمات يستطيع أن يفهمها الوالدان من غير تعقيد، فمن عوامل نجاح التواصل أن تكون اللغة المستخدمة بين الطرفين مفهومة.

الفصل الرابع

الخصائص السيكومترية للاختبار

4

الفصل الرابع: الخصائص السيكومترية للاختبار

مراحل بناء الاختبار:

مر بناء الاختبار بعدة مراحل بدءاً من تجميع المفردات الخاصة بكل اختبار فرعي إلى تكوين مجموعة من الفقرات ثم اختبار هذه الفقرات وتعديلها وإعادة اختبارها، وأخيراً وضع الاختبار في صورته النهائية تمهيداً للتطبيق النهائي على عينة التقنين. وفيما يأتي خطوات تفصيلية لمراحل بناء الاختبار:

أ- تجميع مفردات الاختبار:

صمم كل اختبار فرعي بناءً على نتائج البحوث والدراسات السابقة التي بحثت في مجال القراءة والإملاء، حيث روجعت تلك الأدبيات (راجع مثلاً: Abu-Rabia, 1995; Elbeheri & Everatt, 2007; Abu-Rabia & Taha, 2004; Ibrahim, 2002; Eviatar and Aharon-Peretz, 2002).

وتقييم المهام المتبعة فيها لتضمن أكثرها فعالية في الاختبار الحالي. وقد مرت الاختبارات الفرعية بعدة مراحل نجملها فيما يأتي:

- تطبيق استبانة مفتوحة تضمنت عدداً من الأسئلة على عينة الخبراء في التربية وعلم اللغة، وصعوبات التعلم، وعلم النفس، استهدفت تعرف مكونات القراءة والإملاء ومهاراتها من جهة، وسمات الطفل في المرحلة الابتدائية من جهة أخرى.
- الاستعانة ببعض الاختبارات السابقة راجع على سبيل المثال:

- اختبار ويدرهولت وبرانت للقواعد القرائية (Wiederholt, & Bryant, (1986). Gray Oral Reading Tests.
- اختبار ريد وهيرسكو وهاميل للقدرات القرائية المبكرة (eid, Hresko, & Hammill, D (2001). Test of Early Reading Ability.
- بطارية كوفمان لتقييم تحصيل الأطفال (Kaufman Assessment Battery For - Achievement Scale (K-ABC). Children
- بطارية ودكوك - جونسون التربوية / النفسية (Woodcock- Johnson Psycho educational Battery .
- اختبار بيبدي للتحصيل الفردي (Peabody Individual Achievement Test (PIAT).
- اختبار التحصيل واسع المدى (Wide Range Achievement Test- Revised (WRAT-R).
- مقاييس بريجانس التشخيصية (Brigance Diagnostic inventories (BDA).

- حيث حُلّ مضمون بعض الأدوات السيكومترية الخاصة ومحتواها بقياس القراءة والإملاء التي أعدت من قبل على عينات أخرى مشابهة، مع وضع أكبر عدد ممكن من المفردات يزيد على العدد المطلوب حتى يكون هناك مجال لحذف الفقرات أو تعديلها عند تجريبيها، وقد حدد شكل الاختبار ومحتواه؛ كما روعي في صياغة البنود أن تكون بلغة عربية بسيطة وسهلة، وأن تكون من الكلمات الأكثر شيوعاً في المنهج الكويتي لهذه المرحلة العمرية، وأن تكون قصيرة قدر الإمكان، كذلك لا تتضمن أكثر من فكرة واحدة، وأن تناسب الاستخدام مع الفئة العمرية لهذه الدراسة.

- تضمنت تعليمات الاختبار بيانات شخصية اشتملت على: (اسم المفحوص، وعمره، وصفه الدراسي، وتاريخ التطبيق، والعمر الزمني، والجنسية)، وروعي في بقية التعليمات النواحي: التربوية، والبحثية، والمنهجية، مع تحديد زمن للاختبار، ولتحقيق ذلك طُبّق الاختبار على عينة عشوائية من الأطفال، وسجل الزمن المستغرق لأداء الاختبار لكل فرد منهم.

- تجريب الاختبار في صورته الأولى على عينة من طلاب المرحلة الابتدائية تجربة استطلاعية أولى؛ وذلك لتعرف ثلاث نقاط هي: (مدى وضوح التعليمات أو غموضها، مدى وضوح العبارات أو غموضها، ومدى ملاءمتها للتعريف الإجرائي، ومدى فهمهم لمعاني الكلمات، ومدى مناسبة طول الاختبار) ولتحقيق ذلك طبق المقياس على عينة بلغت (259) من طلاب المرحلة الابتدائية وطالباتها (للفصول من الثاني حتى الخامس) في بعض المدارس الحكومية بدولة الكويت.
- إجراء المعالجة الإحصائية، واستخلاص النتائج وتحليل الفقرات، وعوامل الثبات والصدق للعينة الاستطلاعية الأولى، ثم عرض نتائج التحليل على عينة من الخبراء المتخصصين في القياس وصعوبات التعلم واللغويات، لإبداء الرأي حول ما أسفر عنه تحليل البنود، وأبقى على العبارات التي حصلت على نسبة تزيد عن (90%) من اتفاق المحكمين، وبناء على ذلك عدلت فقرات بعض الاختبارات وأثبتت الاختبارات جميعها كفاءة عالية، وبذلك انتقل إلى مرحلة التجريب (استطلاعية ثانية).
- أجريت دراسة استطلاعية ثانية على عينة مكونة من (206) من طلاب المرحلة الابتدائية وطالباتها (للفصول من الثاني حتى الخامس) في بعض مدارس الكويت، وذلك للتأكد من كفاءة هذه الاختبارات المستخلصة، وعرضت مرة أخرى على الخبراء المتخصصين في القياس وصعوبات التعلم واللغويات، لإبداء الرأي بعد إجراء المعالجة الإحصائية، حيث وجدت أن فقرات الاختبارات الست مناسبة، وتمتلك ثباتاً وصدقاً بكفاءة عالية.

ب- بناء كراسة البطاقات:

استخدمت المعايير الأربعة الآتية عند إعداد البطاقات:

- تساوي الأشكال المعروضة في كل صفحة من حيث الحجم ودرجة كثافة اللون.
- تباين الأشكال في محتوياتها.
- وضوح البطاقات المعروضة: (كلمات، وجمل) وملاءمتها للمرحلة العمرية المطبق عليها الاختبار.
- عرض بطاقات كل اختبار فرعي عرضاً منفصلاً حتى لا يتشتت المفحوص في أثناء التطبيق.

ج- مواد الاختبار:

يتضمن الاختبار المواد الآتية:

البند	الوصف
كراسة الإجابة	تحتوي على: - فقرات اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة. - فقرات اختبار الطلاقة في قراءة الجملة. - فقرات اختبار فهم المقروء. - فقرات اختبار إكمال الكلمة. - فقرات اختبار الإكمال الصحيح. - فقرات اختبار فهم المقروء «القطعة»
دليل الاختبار	يحتوي على تعليمات مفصلة حول كيفية إجراء كل اختبار.
كراسة البطاقات	- بطاقات اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة. - بطاقات اختبار الطلاقة في قراءة الجملة. - اختبار إكمال الكلمة. - اختبار الإكمال الصحيح.
كراسة النتائج والتوصيات	- تحتوي على جداول بيانية لتمثيل الدرجات بيانياً، وجزءاً للتفسير الكيفي للدرجات والتوصيات.
ساعة إيقاف	لحساب الزمن في الاختبارات الفرعية ذات الصلة.

تحليل بنود العينات التجريبية:

أ- تحليل بنود العينة التجريبية الأولى:

اختيرت عينة من 259 طفل من دولة الكويت، وقد روعي إدراج متغيري الجنسية والنوع، وتراوح أعمارهم من 7 إلى 11 سنة (الصفوف من الثاني إلى الخامس الابتدائي)، والجداول أرقام (5، 6، 7، 8، 9، 10) تبين معاملات صعوبة فقرات الاختبارات وتمييزها في العينة التجريبية الأولى التي استخرجت من عينات الكويت، وصعوبة العامل يهدف إلى معرفة الفقرات الأكثر صعوبة أو سهولة، ولترتيب الفقرات بناءً على صعوبتها، ووفقاً لما يذهب إليه (Nannally, 1967) في هذا الصدد، فإن مدى قيم (ج) فيما يتعلق بالبنود المتضمنة في أدوات القياس الشخصية ينبغي أن يتراوح بين (0.5/1). وتعد البنود التي تقترب قيم (ج) الخاصة بها من (0.5) بنوداً غامضة إلى حد كبير - حيث إن ذلك يعني أن هذه البنود لا يفهمها المفحوصون فهماً جيداً كي يتسنى لهم تحديد موقفهم حيالها، سواء بالقبول أم الرفض، ولكي تعد البنود أكثر تحديداً على التمييز يتعين أن يتراوح مدى قيم (ج) الخاصة بها بين (0.7/0.85) وتستخدم المعادلة ج (-1 ج) في التحقق من مقدار تباين البند، وبالتالي يمكن الحصول على أقصى تباين للبند عندما تكون (ج = 0.5) ويكون تباين البند يساوي (صفر) عندما (ج = 1). أما فيما

يتعلق بعامل التمييز فهو عبارة عن قدرة الفقرة على التمييز بين أفراد العينة على أساس السلوك الذي وضعت من أجل قياسه (Anastasi & Urbina, 1997)، وهو عبارة عن معاملات ارتباط (معامل ألفا Alpha ومعامل Corrected Item - Total Correlation) بين البند والدرجة الكلية على بنود الاختبار الذي يعد مؤشراً لتجانس البنود المتضمنة في الاختبار، كما يعد هذا المعامل إشارة إلى صدق الأداة. وكان الهدف من استخدام هذا الإجراء الإحصائي فيما يتعلق ببيانات العينة المستخدمة في هذه المرحلة هو الحصول على مجموعة من البنود ذات ارتباطات عالية مع (الدرجات) الكلية على الاختبار. وتبين الجداول التالية معاملات الصعوبة والتمييز ل فقرات الاختبارات في العينة التجريبية الأولى التي استخرجت من تطبيق الاختبار في الكويت. وتتمثل محكات معاملات التمييز وقيمها فيما يأتي:

- إذا كانت قيمة D أكبر من أو تساوي (0,40) فإن الفقرة مقبولة، وتمييزها جيد، ويُصح بإبقائها في الاختبار.
- إذا كانت قيمة D تقع بين (0,30) و (0,39) فإن الفقرة مقبولة، وقد تحتاج إلى تعديل طفيف جداً، ويُصح بإبقائها في الاختبار.
- إذا كانت قيمة D تقع بين (0,20) و (0,29) فإن الفقرة تحتاج إلى تعديل معقول.
- إذا كانت قيمة D أصغر من (0,20) فينصح بحذف الفقرة أو تعديلها جوهرياً.
- إذا كانت قيمة D سالبة فتحذف ولا مانع من دراستها ثانية.

وبناء على الخطوات السابقة حذفت بعض الفقرات، وعُدّل ترتيب فقرات أخرى، واستبعد بعض الاختبارات الفرعية الأخرى، وأهم النتائج التي أسفرت عنها نتائج العينة التجريبية الأولى ما يأتي:

الجداول أرقام: (5، 6، 7، 8، 9، 10) تبين معاملات صعوبة فقرات الاختبارات وتمييزها بعد تطبيق العينة التجريبية الأولى.

جدول (5) يبين نتائج تحليل بنود اختبار دقة قراءة الحرف والكلمة (العينة التجريبية الأولى)

معامل ألفا كرونيباخ = 0,939	معامل التمييز (D)	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل الصعوبة (ج)	رقم البند	معامل ألفا كرونيباخ = 0,939	معامل التمييز (D)	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل الصعوبة (ج)	رقم البند
0,945	1,00	0,368	0,70	41	0,945	0,03	0,301	0,99	1
0,944	0,41	0,527	0,89	42	0,945	0,04	0,346	0,99	2
0,945	0,10	0,219	0,97	43	0,945	0,03	0,298	0,99	3
0,944	0,78	0,540	0,79	44	0,945	0,04	0,332	0,99	4
0,944	0,91	0,503	0,75	45	0,945	0,05	0,385	0,98	5
0,944	0,68	0,588	0,81	46	0,945	0,04	0,282	0,99	6
0,944	0,70	0,512	0,81	47	0,945	0,05	0,239	0,98	7
0,944	1,00	0,507	0,68	48	0,945	0,10	0,454	0,97	8
0,944	0,94	0,520	0,74	49	0,945	0,08	0,303	0,98	9
0,945	0,08	0,154	0,98	50	0,945	0,08	0,301	0,98	10
0,944	1,00	0,440	0,70	51	0,945	0,01	0,391	0,99	11
0,944	1,00	0,403	0,68	52	0,944	0,45	0,390	0,88	12
0,944	0,71	0,435	0,81	53	0,945	0,55	0,360	0,85	13
0,945	1,00	0,369	0,68	54	0,945	0,14	0,399	0,96	14
0,944	0,84	0,465	0,77	55	0,944	1,00	0,425	0,70	15
0,945	0,71	0,336	0,81	56	0,944	0,54	0,503	0,85	16
0,945	0,93	0,261	0,75	57	0,944	0,55	0,482	0,85	17
0,945	1,00	0,327	0,45	58	0,944	0,13	0,522	0,96	18
0,944	1,00	0,588	0,72	59	0,944	0,27	0,463	0,93	19
0,944	0,63	0,484	0,83	60	0,944	0,74	0,449	0,80	20
0,945	1,00	0,356	0,61	61	0,944	0,30	0,409	0,92	21
0,944	0,76	0,493	0,79	62	0,944	0,24	0,467	0,93	22
0,945	1,00	0,365	0,68	63	0,945	1,00	0,295	0,73	23
0,944	1,00	0,407	0,52	64	0,944	1,00	0,390	0,70	24
0,944	0,83	0,487	0,78	65	0,944	0,67	0,525	0,82	25
0,944	0,64	0,432	0,83	66	0,945	0,14	0,353	0,96	26
0,944	1,00	0,512	0,50	67	0,944	0,48	0,400	0,87	27
0,944	0,81	0,476	0,78	68	0,944	0,67	0,436	0,82	28
0,944	0,41	0,426	0,89	69	0,944	1,00	0,541	0,72	29
0,944	0,63	0,459	0,83	70	0,944	0,68	0,373	0,81	30
0,944	1,00	0,562	0,69	71	0,945	0,27	0,299	0,93	31
0,945	0,86	0,374	0,77	72	0,945	0,27	0,362	0,93	32
0,944	1,00	0,439	0,63	73	0,944	1,00	0,484	0,70	33
0,944	0,73	0,516	0,80	74	0,944	0,43	0,483	0,88	34
0,944	0,70	0,468	0,81	75	0,944	0,74	0,534	0,80	35
0,944	1,00	0,565	0,72	76	0,945	1,00	0,326	0,72	36
0,944	0,70	0,404	0,81	77	0,944	1,00	0,387	0,72	37
0,944	1,00	0,473	0,66	78	0,944	1,00	0,486	0,66	38
0,944	1,00	0,460	0,68	79	0,945	1,00	0,379	0,28	39
0,945	1,00	0,344	0,35	80	0,944	0,94	0,486	0,74	40

جدول (6) يبين نتائج تحليل بنود اختبار الطلاقة في قراءة الجملة (العينة التجريبية الأولى)

معامل ألفا كرونباخ = 0,872	معامل التمييز (D)	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل الصعوبة (ج)	رقم البند
0,909	0,2	0,398	0,938	1
0,909	0,1	0,484	0,967	2
0,908	0,1	0,565	0,961	3
0,909	0,1	0,479	0,961	4
0,906	0,1	0,600	0,961	5
0,905	0,1	0,656	0,949	6
0,903	0,3	0,668	0,915	7
0,899	0,2	0,804	0,934	8
0,898	0,4	0,829	0,880	9
0,897	0,3	0,843	0,911	10
0,892	0,3	0,895	0,899	11
0,889	0,3	0,905	0,899	12
0,887	0,3	0,918	0,896	13
0,895	0,4	0,905	0,872	14
0,900	0,5	0,893	0,965	15

جدول (7) يبين نتائج تحليل بنود اختبار إملاء الكلمة (العينة التجريبية الأولى)

معامل ألفا كرونباخ= 0,913	معامل التمييز (D)	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل الصعوبة (ج)	رقم البند	معامل ألفا كرونباخ= 0,913	معامل التمييز (D)	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل الصعوبة (ج)	رقم البند
0,970	1,00	0,70	0,48	31	0,971	0,38	0,44	0,89	1
0,970	1,00	0,78	0,66	32	0,971	1,00	0,49	0,42	2
0,970	1,00	0,76	0,58	33	0,971	1,00	0,62	0,72	3
0,971	0,50	0,42	0,13	34	0,971	0,40	0,49	0,89	4
0,971	0,94	0,58	0,25	35	0,971	0,83	0,48	0,78	5
0,970	1,00	0,71	0,49	36	0,971	0,64	0,35	0,83	6
0,970	1,00	0,79	0,52	37	0,971	0,60	0,46	0,84	7
0,970	1,00	0,67	0,37	38	0,971	1,00	0,64	0,67	8
0,970	1,00	0,74	0,54	39	0,971	0,28	0,47	0,92	9
0,970	1,00	0,77	0,52	40	0,971	1,00	0,53	0,69	10
0,970	1,00	0,72	0,42	41	0,971	1,00	0,57	0,44	11
0,970	1,00	0,74	0,50	42	0,971	0,80	0,53	0,78	12
0,971	0,25	0,32	0,07	43	0,971	1,00	0,50	0,47	13
0,970	1,00	0,70	0,35	44	0,971	0,64	0,51	0,83	14
0,971	0,80	0,52	0,22	45	0,970	1,00	0,69	0,47	15
0,971	1,00	0,50	0,27	46	0,971	1,00	0,48	0,43	16
0,970	1,00	0,77	0,43	47	0,971	0,81	0,64	0,78	17
0,971	0,15	0,20	0,04	48	0,971	0,71	0,53	0,81	18
0,970	1,00	0,73	0,42	49	0,971	1,00	0,56	0,72	19
0,970	1,00	0,71	0,44	50	0,971	0,88	0,60	0,76	20
0,970	1,00	0,73	0,40	51	0,971	1,00	0,54	0,47	21
0,971	0,68	0,42	0,18	52	0,970	1,00	0,68	0,63	22
0,971	1,00	0,66	0,30	53	0,971	1,00	0,51	0,33	23
0,970	1,00	0,68	0,33	54	0,971	1,00	0,55	0,57	24
0,971	0,65	0,52	0,18	55	0,971	1,00	0,60	0,42	25
0,971	0,97	0,50	0,26	56	0,970	1,00	0,69	0,61	26
0,971	1,00	0,67	0,36	57	0,971	1,00	0,57	0,34	27
0,970	1,00	0,72	0,49	58	0,971	1,00	0,60	0,47	28
0,971	0,84	0,54	0,23	59	0,971	1,00	0,63	0,68	29
0,971	0,13	0,21	0,03	60	0,971	0,80	0,51	0,22	30

جدول (8) يبين نتائج تحليل بنود اختبار فهم المقروء (العينة التجريبية الأولى)

معامل ألفا كرونباخ = 0,894	معامل التمييز (D)	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل الصعوبة (ج)	رقم البند
0,957	0,56	0,38	0,85	1
0,957	0,56	0,48	0,85	2
0,957	1,00	0,41	0,70	3
0,956	1,00	0,60	0,73	4
0,956	1,00	0,64	0,63	5
0,956	1,00	0,62	0,70	6
0,957	1,00	0,53	0,41	7
0,955	1,00	0,71	0,65	8
0,956	1,00	0,65	0,55	9
0,955	1,00	0,68	0,62	10
0,955	1,00	0,71	0,60	11
0,957	0,85	0,51	0,23	12
0,954	1,00	0,80	0,49	13
0,955	1,00	0,72	0,37	14
0,956	1,00	0,66	0,37	15
0,955	1,00	0,73	0,37	16
0,955	1,00	0,78	0,42	17
0,957	0,97	0,42	0,26	18
0,957	0,70	0,43	0,19	19
0,957	0,70	0,49	0,19	20
0,955	1,00	0,77	0,40	21
0,957	0,60	0,43	0,16	22
0,954	1,00	0,82	0,37	23
0,956	1,00	0,56	0,27	24
0,956	0,63	0,53	0,17	25
0,957	0,34	0,41	0,93	26
0,956	0,83	0,66	0,22	27
0,954	1,00	0,80	0,32	28
0,955	1,00	0,76	0,29	29
0,955	1,00	0,69	0,27	30
0,955	1,00	0,71	0,28	31
0,955	1,00	0,75	0,30	32

جدول (9) يبين نتائج تحليل بنود اختبار الطلاقة في الفهم (العينة التجريبية الأولى)

معامل ألفا كرونباخ = 0,958	معامل التمييز (D)	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل الصعوبة (ج)	رقم البند	معامل ألفا كرونباخ = 0,958	معامل التمييز (D)	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل الصعوبة (ج)	رقم البند
0,956	1,00	0,777	0,28	26	0,958	0,77	0,368	0,79	1
0,956	0,91	0,766	0,24	27	0,960	1,00	0,083	0,53	2
0,956	0,76	0,737	0,20	28	0,958	0,41	0,318	0,89	3
0,956	0,68	0,734	0,18	29	0,958	0,28	0,303	0,92	4
0,956	0,67	0,730	0,18	30	0,957	1,00	0,434	0,71	5
0,956	0,61	0,711	0,17	31	0,957	0,33	0,422	0,91	6
0,956	0,54	0,685	0,15	32	0,957	1,00	0,462	0,66	7
0,956	0,44	0,622	0,12	33	0,957	0,53	0,505	0,86	8
0,956	0,45	0,647	0,12	34	0,957	1,00	0,472	0,66	9
0,956	0,41	0,626	0,11	35	0,957	0,61	0,549	0,83	10
0,957	0,25	0,531	0,69	36	0,957	1,00	0,558	0,71	11
0,957	0,21	0,502	0,58	37	0,956	0,97	0,627	0,74	12
0,957	0,15	0,451	0,42	38	0,956	1,00	0,676	0,68	13
0,957	0,15	0,455	0,42	39	0,956	1,00	0,714	0,66	14
0,957	0,11	0,397	0,31	40	0,956	1,00	0,714	0,59	15
0,958	0,07	0,335	0,19	41	0,956	1,00	0,717	0,62	16
0,958	0,04	0,281	0,12	42	0,956	1,00	0,735	0,49	17
0,958	0,05	0,297	0,15	43	0,956	1,00	0,760	0,55	18
0,958	0,03	0,249	0,007	44	0,955	1,00	0,780	0,49	19
0,958	0,03	0,249	0,007	45	0,955	1,00	0,789	0,47	20
0,958	0,03	0,249	0,007	46	0,956	1,00	0,710	0,35	21
0,958	0,03	0,249	0,007	47	0,956	1,00	0,773	0,35	22
0,958	0,03	0,249	0,007	48	0,955	1,00	0,800	0,36	23
0,958	0,00	0,000	0,00	49	0,955	1,00	0,807	0,35	24
0,958	0,00	0,000	0,00	50	0,956	0,97	0,719	0,26	25

جدول (10) يبين نتائج تحليل بنود اختبار الرسم الكتابي (اختيار من متعدد) (العينة التجريبية الأولى)

رقم البند	معامل الصعوبة (ج)	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل التمييز (D)	معامل ألفا كرونباخ= 0,835	رقم البند	معامل الصعوبة (ج)	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل التمييز (D)	معامل ألفا كرونباخ= 0,835
1	0,88	0,184	0,43	0,880	29	0,50	0,273	1,00	0,879
2	0,62	0,309	1,00	0,878	30	0,75	0,447	0,91	0,877
3	0,65	0,377	1,00	0,877	31	0,81	0,323	0,68	0,878
4	0,61	0,356	1,00	0,878	32	0,75	0,402	0,92	0,877
5	0,60	0,391	1,00	0,877	33	0,73	0,377	1,00	0,877
6	0,79	0,322	0,78	0,878	34	0,34	0,165	1,00	0,880
7	0,86	0,205	0,51	0,880	35	0,51	0,196	1,00	0,880
8	0,53	0,002	1,00	0,883	36	0,44	0,377	1,00	0,877
9	0,75	0,448	0,91	0,877	37	0,66	0,448	1,00	0,876
10	0,66	0,493	1,00	0,876	38	0,67	0,431	1,00	0,877
11	0,55	0,042	1,00	0,882	39	0,30	0,147	1,00	0,881
12	0,33	0,262	1,00	0,879	40	0,56	0,411	1,00	0,877
13	0,74	0,376	0,94	0,877	41	0,10	0,072	1,00	0,881
14	0,66	0,391	1,00	0,877	42	0,66	0,322	1,00	0,878
15	0,84	0,272	0,57	0,879	43	0,24	0,176	0,88	0,880
16	0,68	0,112	1,00	0,881	44	0,62	0,584	1,00	0,874
17	0,32	0,310	1,00	0,878	45	0,59	0,202	1,00	0,880
18	0,73	0,279	1,00	0,879	46	0,54	0,518	1,00	0,875
19	0,48	0,373	1,00	0,877	47	0,40	0,134	1,00	0,881
20	0,85	0,334	0,56	0,878	48	0,41	0,204	1,00	0,880
21	0,54	0,321	1,00	0,878	49	0,49	0,463	1,00	0,876
22	0,63	0,479	1,00	0,876	50	0,60	0,269	1,00	0,879
23	0,63	0,233	1,00	0,879	51	0,78	0,481	0,80	0,876
24	0,46	0,351	1,00	0,878	52	0,30	0,322	1,00	0,878
25	0,72	0,340	1,00	0,878	53	0,35	0,489	1,00	0,876
26	0,86	0,430	0,50	0,877	54	0,53	0,134	1,00	0,881
27	0,27	0,386	0,98	0,877	55	0,29	0,417	1,00	0,877
28	0,32	0,519	1,00	0,875	56	0,13	0,258	0,48	0,879

وبمراجعة الجداول السابقة أرقام: (5, 6, 7, 8, 9, 10) يشير تحليل البنود إلى توفر كفاءة عالية لبعض الاختبارات، وضرورة تعديل بنود البعض الأخرى، وحذف بعض الاختبارات، ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

1 - **في الاختبار الفرعي الأول:** دقة قراءة الحرف والكلمة: أثبت هذا الاختبار طول تطبيقه بحيث تتكون بنوده من (80) حرفاً وكلمة مما أثر بالسالب على المفحوص، فأنت التوصيات بحذف عدة بنود منه؛ ليصل عدد بنوده إلى (30)، وحذف بنود الحروف منه، وإعادة تسمية الاختبار (اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة)، وفيما يلي البنود التي حذفت: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 25، 26، 27، 28، 30، 31، 32، 35، 40، 43، 44، 45، 46، 47، 49، 53، 55، 56، 57، 60، 62، 65، 66، 68، 70، 72، 73، 75، 77) وإعادة ترتيب البنود مرة أخرى:

البنود في العينة التجريبية الأولى	البنود في العينة التجريبية الأولى	البنود في العينة التجريبية الأولى	البنود في العينة التجريبية الأولى	البنود في العينة التجريبية الأولى	البنود في العينة التجريبية الأولى
69	3	42	2	50	1
23	6	74	5	34	4
29	9	59	8	36	7
24	12	37	11	76	10
41	15	15	14	33	13
79	18	51	17	71	16
63	21	52	20	54	19
78	24	38	23	48	22
67	27	64	26	61	25
39	30	80	29	58	28

2 - **حُذف الاختبار الفرعي الثاني:** الطلاقة في قراءة الكلمة.

3 - **الاختبار الفرعي الثالث:** الطلاقة في قراءة الجملة: حُذفت (5) جمل من أصل (15) جملة ودرجة كلية (142)، ليصبح عدد الجمل (10) وإجمالي الدرجة الكلية (101).

4 - **الاختبار الفرعي الرابع:** فهم المقروء للقطعة: سوف يحتفظ هذا الاختبار بعدد بنوده ولكن بترتيب جديد، وسيُرحل إلى آخر اختبار فرعي وجاء الترتيب كالآتي:

النصوص	التسلسل بعد ترتيب البنود	البنود في العينة التجريبية الأولى	النصوص	التسلسل بعد ترتيب البنود	البنود في العينة التجريبية الأولى	النصوص	التسلسل بعد ترتيب البنود	البنود في العينة التجريبية الأولى
الأول	1	1	البرامج	13	24	الخامس	25	24
	2	2		14	32		26	32
	3	3		15	31		27	31
الثاني	4	4		16	26		28	26
	5	5		17	28		29	28
	6	6		18	30		30	30
	7	7		19	29		31	29
الثالث	8	8		20	27		32	27
	9	9	الخامس	21		السادس		
	10	10		22				
	11	11		23				
	12	12		24				

5 - الاختبار الفرعي الخامس: الطلاقة في فهم المقروء: احتفظ بـ (38) بنداً، وألغيت البنود (12، 18، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50) وأعيد ترتيب البنود وكانت كالاتي:

التسلسل بعد ترتيب البنود	البنود في العينة التجريبية الأولى	التسلسل بعد ترتيب البنود	البنود في العينة التجريبية الأولى	التسلسل بعد ترتيب البنود	البنود في العينة التجريبية الأولى
1	4	2	6	3	3
4	8	5	10	6	1
7	11	8	5	9	13
10	14	11	7	12	9
13	16	14	15	15	18
16	2	17	17	18	19
19	20	20	23	21	24
22	22	23	21	24	26
25	25	26	27	27	28
28	29	29	30	30	31
31	32	32	34	33	33
34	35	35	36	36	37
37	38	38	39		

6 - الاختبار الفرعي السادس: إملأ الكلمة: أظهر هذا الاختبار كفاءته ولكن التوصيات جاءت بتقليل عدد البنود من (60) إلى (30) بنداً، البنود المحذوفة (1، 2، 4، 5، 6، 7، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 21، 23، 24، 27، 30، 34، 35، 38، 43، 45، 46، 48، 52، 56، 59، 60)، وأعيد ترتيب البنود كالآتي:

البنود في العينة التجريبية الأولى	البنود في العينة التجريبية الأولى	البنود في العينة التجريبية الأولى	البنود في العينة التجريبية الأولى	البنود في العينة التجريبية الأولى	البنود في العينة التجريبية الأولى
19	3	20	2	3	1
8	6	32	5	29	4
33	9	26	8	22	7
37	12	40	11	39	10
58	15	36	14	42	13
28	18	15	17	31	16
47	21	50	20	11	19
25	24	49	23	41	22
44	27	57	26	51	25
55	30	53	29	54	28

7 - الاختبار الفرعي السابع: اختبار الرسم الكتابي (اختيار من متعدد): غُيِّر اسم الاختبار (اختيار الإملأ الصحيح)، وحُذِف 28 بنداً (1، 6، 7، 8، 9، 11، 12، 13، 15، 16، 20، 23، 26، 27، 30، 31، 32، 34، 35، 39، 41، 43، 45، 47، 48، 51، 54، 56) وأعيد ترتيب البنود:

البنود في العينة التجريبية الأولى	البنود في العينة التجريبية الأولى	البنود في العينة التجريبية الأولى	البنود في العينة التجريبية الأولى	البنود في العينة التجريبية الأولى	البنود في العينة التجريبية الأولى
25	3	33	2	18	1
42	6	14	5	38	4
3	9	10	8	37	7
2	12	44	11	22	10
50	15	5	14	4	13
21	18	46	17	40	16
19	21	49	20	29	19
53	24	36	23	24	22
52	27	17	26	28	25
				55	28

تحليل بنود العينة التجريبية الثانية :

اختيرت عينة تجريبية ثانية مماثلة للعينة الأولى ولكنها من مدارس مختلفة عن المدارس المطبق عليها في العينة التجريبية الأولى، بلغت (206) طفل، من دولة الكويت، وقد روعي إدراج متغيري الجنسية والنوع ، وتراوح أعمارهم من 7 إلى 11 سنة (الصفوف من الثاني إلى الخامس الابتدائي)، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية الخاصة بالصعوبة والتمييز تبين الآتي:

معامل صعوبة اختبار القراءة والإملاء وتمييزه (عينة تجريبية 2)

جدول (11) نتائج تحليل بنود اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة

رقم البند	معامل الصعوبة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل التمييز	معامل ألفا كرونباخ 0,924 =
1	0,97	0,217	0,13	0,924
2	0,80	0,525	0,73	0,921
3	0,77	0,394	0,86	0,923
4	0,79	0,567	0,77	0,921
5	0,72	0,608	1,00	0,920
6	0,57	0,426	1,00	0,922
7	0,63	0,216	1,00	0,925
8	0,62	0,661	1,00	0,919
9	0,53	0,603	1,00	0,920
10	0,62	0,610	1,00	0,920
11	0,70	0,597	1,00	0,920
12	0,62	0,529	1,00	0,921
13	0,48	0,635	1,00	0,919
14	0,68	0,571	1,00	0,920
15	0,53	0,535	1,00	0,921
16	0,52	0,717	1,00	0,918
17	0,67	0,570	1,00	0,920
18	0,55	0,537	1,00	0,921
19	0,65	0,446	1,00	0,922
20	0,54	0,614	1,00	0,920
21	0,63	0,538	1,00	0,921
22	0,70	0,487	1,00	0,922
23	0,42	0,500	1,00	0,921
24	0,48	0,528	1,00	0,921
25	0,60	0,529	1,00	0,921

رقم البند	معامل الصعوبة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل التمييز	معامل ألفا كرونباخ 0,924 =
26	0,31	0,448	1,00	0,922
27	0,26	0,512	0,95	0,921
28	0,34	0,387	1,00	0,923
29	0,33	0,408	1,00	0,923
30	0,20	0,456	0,75	0,922

جدول (12) نتائج تحليل بنود اختبار الطلاقة في قراءة الجملة

رقم البند	معامل الصعوبة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل التمييز	معامل ألفا كرونباخ 0,867 =
1	0,95	0,560	0,20	0,870
2	0,93	0,396	0,25	0,873
3	0,91	0,578	0,32	0,870
4	0,97	0,514	0,11	0,870
5	0,96	0,664	0,16	0,856
6	0,88	0,842	0,45	0,849
7	0,86	0,884	0,54	0,836
8	0,84	0,929	0,61	0,824
9	0,83	0,935	0,64	0,828
10	0,82	0,923	0,66	0,840

جدول (13) نتائج تحليل بنود اختبار الطلاقة في فهم المقروء

رقم البند	معامل الصعوبة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل التمييز	معامل ألفا كرونباخ 0,958 =
1	0,95	0,173	0,20	0,959
2	0,96	0,100	0,14	0,959
3	0,85	0,434	0,54	0,958
4	0,91	0,305	0,32	0,958
5	0,90	0,382	0,36	0,958
6	0,60	0,524	1,00	0,958
7	0,71	0,560	1,00	0,957
8	0,61	0,601	1,00	0,957

معامل ألفا كرونباخ 0,958 =	معامل التمييز	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل الصعوبة	رقم البند
0,957	1,00	0,630	0,69	9
0,957	0,96	0,637	0,74	10
0,957	1,00	0,605	0,56	11
0,957	1,00	0,640	0,54	12
0,956	1,00	0,756	0,60	13
0,956	1,00	0,771	0,51	14
0,956	1,00	0,763	0,54	15
0,957	1,00	0,566	0,36	16
0,956	1,00	0,748	0,41	17
0,955	1,00	0,796	0,40	18
0,955	1,00	0,800	0,39	19
0,955	1,00	0,806	0,36	20
0,955	1,00	0,796	0,34	21
0,955	1,00	0,798	0,31	22
0,957	0,71	0,605	0,20	23
0,956	0,93	0,760	0,25	24
0,957	0,63	0,647	0,17	25
0,956	0,66	0,692	0,18	26
0,956	0,54	0,685	0,15	27
0,957	0,45	0,661	0,12	28
0,957	0,43	0,655	0,12	29
0,957	0,38	0,633	0,10	30
0,957	0,30	0,601	0,08	31
0,957	0,27	0,575	0,07	32
0,957	0,25	0,556	0,07	33
0,957	0,23	0,544	0,06	34
0,957	0,20	0,506	0,05	35
0,958	0,16	0,464	0,04	36
0,958	0,09	0,351	0,02	37
0,958	0,09	0,351	0,02	38

جدول (14) نتائج تحليل بنود اختبار إملاء الكلمة

رقم البند	معامل الصعوبة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل التمييز	معامل ألفا كرونباخ 0,963 =
1	0,67	0,623	1,00	0,962
2	0,83	0,562	0,63	0,963
3	0,58	0,684	1,00	0,962
4	0,55	0,693	1,00	0,962
5	0,79	0,680	0,77	0,962
6	0,61	0,686	1,00	0,962
7	0,53	0,711	1,00	0,962
8	0,64	0,654	1,00	0,962
9	0,61	0,671	1,00	0,962
10	0,61	0,540	1,00	0,963
11	0,62	0,607	1,00	0,963
12	0,67	0,687	1,00	0,962
13	0,61	0,769	1,00	0,961
14	0,49	0,683	1,00	0,962
15	0,58	0,740	1,00	0,962
16	0,43	0,731	1,00	0,962
17	0,40	0,714	1,00	0,962
18	0,36	0,684	1,00	0,962
19	0,38	0,426	1,00	0,964
20	0,47	0,762	1,00	0,961
21	0,45	0,765	1,00	0,961
22	0,47	0,788	1,00	0,961
23	0,49	0,758	1,00	0,961
24	0,37	0,650	1,00	0,962
25	0,48	0,765	1,00	0,961
26	0,46	0,780	1,00	0,961
27	0,38	0,698	1,00	0,962
28	0,30	0,542	1,00	0,963
29	0,27	0,556	0,92	0,963
30	0,20	0,452	0,71	0,963

جدول (15) نتائج تحليل بنود اختبار اختيار الإملاء الصحيح (اختيار من متعدد)

رقم البند	معامل الصعوبة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل التمييز	معامل ألفا كرونباخ 0,899 =
1	0,62	0,245	1,00	0,900
2	0,67	0,483	1,00	0,895
3	0,62	0,455	1,00	0,896
4	0,60	0,412	1,00	0,897
5	0,67	0,478	1,00	0,895
6	0,61	0,350	1,00	0,898
7	0,61	0,395	1,00	0,897
8	0,49	0,477	1,00	0,895
9	0,63	0,568	1,00	0,893
10	0,56	0,533	1,00	0,894
11	0,62	0,545	1,00	0,894
12	0,57	0,360	1,00	0,898
13	0,56	0,554	1,00	0,894
14	0,50	0,479	1,00	0,895
15	0,54	0,253	1,00	0,900
16	0,53	0,400	1,00	0,897
17	0,56	0,465	1,00	0,895
18	0,45	0,499	1,00	0,895
19	0,45	0,317	1,00	0,898
20	0,44	0,466	1,00	0,895
21	0,57	0,587	1,00	0,893
22	0,37	0,472	1,00	0,895
23	0,40	0,601	1,00	0,893
24	0,37	0,576	1,00	0,893
25	0,25	0,540	0,91	0,894
26	0,32	0,579	1,00	0,893
27	0,36	0,385	1,00	0,897
28	0,36	0,576	1,00	0,893

جدول (16) نتائج تحليل بنود اختبار فهم المقروء «القطعة»

رقم البند	معامل الصعوبة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل التمييز	معامل ألفا كرونباخ 0,961 =
1	0,71	0,556	1,00	0,961
2	0,73	0,615	0,98	0,960
3	0,57	0,634	1,00	0,960
4	0,60	0,715	1,00	0,960
5	0,53	0,705	1,00	0,960
6	0,43	0,715	1,00	0,960
7	0,35	0,563	1,00	0,961
8	0,55	0,809	1,00	0,959
9	0,53	0,782	1,00	0,959
10	0,53	0,818	1,00	0,959
11	0,46	0,729	1,00	0,960
12	0,24	0,537	0,89	0,961
13	0,45	0,867	1,00	0,958
14	0,44	0,846	1,00	0,959
15	0,39	0,770	1,00	0,959
16	0,35	0,728	1,00	0,960
17	0,25	0,631	0,93	0,960
18	0,15	0,321	0,55	0,962
19	0,17	0,425	0,61	0,961
20	0,14	0,357	0,50	0,962
21	0,39	0,789	1,00	0,959
22	0,35	0,825	1,00	0,959
23	0,26	0,585	0,96	0,961
24	0,13	0,456	0,46	0,961
25	0,09	0,344	0,34	0,962
26	0,30	0,716	1,00	0,960
27	0,31	0,740	1,00	0,959
28	0,27	0,700	1,00	0,960
29	0,23	0,574	0,84	0,961
30	0,26	0,621	0,95	0,960
31	0,17	0,509	0,63	0,961
32	0,12	0,419	0,43	0,961

نتائج تحليل العينة التجريبية الثانية

بمراجعة الجداول السابقة أرقام: (11، 12، 13، 14، 15، 16) يشير تحليل البنود إلى توفر كفاءة عالية لبعض الاختبارات وضرورة تعديل بنود البعض الأخرى، ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

1 - يضاف الزمن للاختبار الفرعي الأول: دقة قراءة الكلمة المفردة، وتضاف معادلة للاختبار الفرعي الثاني: الطلاقة في قراءة الجملة، وللاختبار الفرعي الأول: دقة قراءة الكلمة المفردة، وهي كالآتي:

$$\text{الطلاقة (الدقة + الزمن)} = \frac{\text{عدد الكلمات الصحيحة}}{\text{الزمن المستغرق (بالثواني)}} \times 60$$

2 - الاختبار الفرعي الثالث الطلاقة في فهم المقروء يعاد صياغته كما كان سابقاً في العينة التجريبية الأولى ليتكون من (50) بنداً، ويثبت الزمن ليكون ثلاث دقائق ويوقف الاختبار.

3 - لا تغيير على اختبارات: (الاختبار الفرعي الرابع: إملاء الكلمة، الاختبار الفرعي الخامس: اختيار الإملاء الصحيح، الاختبار الفرعي السادس: فهم المقروء "قطعة").

تقنين الاختبار:

التقنين هو: توحيد إجراءات تطبيق الاختبار، وتصحيحه، وتفسير نتائج الاختبار تفسيراً موحداً، حتى لو اختلف الفاحصون، وتعدد المفحوصون، وتنوعت مواقف الاختبار، وتكررت مرات القياس وتشمل: (توحيد إجراءات تطبيق الاختبار، وتوحيد عملية تفسير دلالات الدرجات الخام، وعدم تغير نتائج الاختبار بتغيير القائم بتطبيقه). (أبو الديار، 2012).

وتعد عملية التقنين وسيلة للتأكد من صلاحية الاختبار للقياس من حيث ملاحظة أسلوب الصياغة، وتناسق الألفاظ المستخدمة في بناء الجمل، وثبات مستوى المختبرين الثقافى والعقلي، ووضوح الصياغة لتعليمات الاختبار، ويجب أن تكون عينة التقنين شاملة فئات المجتمع الموجه إليها الاختبار جميعها؛ لكي يتسنى لنا التعميم. (عوض، 1999).

عينة التقنين:

قُنَّ اختبار القراءة والإملاء المقنن للأطفال على عينة ممثلة للمجتمع الكويتي من الطلاب والطالبات من المناطق التعليمية المختلفة بدولة الكويت، من سن 7 - 11 سنة أي من الصف الثاني حتى الخامس الابتدائي، وبلغ عدد العينة بالكويت 1258 طالب وطالبة من 24 مدرسة ابتدائية مختلفة عن المدارس التي اشتركت في العينتين التجريبية الأولى والثانية وكان توزيعهم وفق الجنس والصف والمنطقة التعليمية على النحو الآتي:

جدول (17) توزيع عينة التقنين وفق الصف والجنس والمنطقة التعليمية (24 مدرسة بالمناطق التعليمية الست بدولة الكويت)

الصف / النوع	المنطقة التعليمية	الصف الثاني		الصف الثالث	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	الصف السابع	الصف الثامن	الصف التاسع	الصف العاشر	الصف الحادي عشر	الصف الثاني عشر
		إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور
العاصمة		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
حولي		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
الضروانية		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
الأحمدي		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
مبارك الكبير		28	28	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
الجهراء		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
المجموع الكلي		158	158	157	157	157	157	157	157	157	157	157	157

اختيرت عينة التقنين لتكون ممثلة للمجتمع الطلابي الكويتي بفئاتهم جميعها في تلك المرحلة العمرية، وقد استخدمت البيانات الخاصة بالجنسية والنوع بناء على التقرير الإحصائي السنوي لوزارة التربية الكويتية التي مصدرها قطاع التخطيط والمعلومات (2010/2011)، ولقد وضع في الاعتبار عند اختيار الأطفال غير الكويتيين أن تكون لغتهم الأم اللغة العربية، كما أخذ في الاعتبار نسبة توزيع الطلبة والطالبات بناء على: المناطق التعليمية، والجنس، والجنسية، وبما أنه لا توجد معلومات موثقة عن المستويات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، وعن المستويات التعليمية للوالدين فلم تضم تلك العوامل، ولكن روعي عند اختيار المدارس أن تكون من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة وفق إرشادات المتخصصين، حيث طبق الاختبار في أربع مدارس من كل منطقة تعليمية مختلفة من حيث المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

الصدق:

صدق الاختبار في قياس ما وضع من أجله يكون مرتبطاً بـ:

- ١- قياس السمة المراد دراستها أو الوظيفة التي يقيسها.
- ٢- طبيعة العينة أو المجتمع المراد دراسة السمة كعينة مميزة لأفراده.
- ٣- ارتباط الاختبار ببعض المحكات. استخدم صدق المحتوى، وصدق التعليمات، وصدق المحك التنبؤي، والصدق البنائي في تقنين الاختبار الحالي.

أ- صدق المحتوى (المنطقي):

يعتمد صدق المحتوى على منطقية محتويات الاختبار ومدى ارتباطها بالظاهرة المقاسة، وهو يمثل الشكل العام للاختبار أو مظهره الخارجي من حيث مفرداته وموضوعيتها ووضوح تعليماتها من خلال العرض على مجموعة من المحكمين والخبراء في المجال. وهذا النوع يتطلب الفحص المبدئي لمحتويات الاختبار والنظر إلى فقرات الاختبار ومعرفة ماذا تقيس؟ ثم مطابقة

ذلك بالوظائف المراد قياسها (مراد؛ وسليمان، 2005)، وبلغ عدد المحكمين سبعة من الاختصاصيين في المجال وفي القياس النفسي، ولا تقل درجة الاتفاق على كل بند من البنود عن 90%، وبناء على آراء المحكمين والأدبيات النظرية للاختبار، روعي الآتي عند وضع بنود الاختبارات الفرعية. وهي كما يأتي:

1 - قراءة الكلمة المفردة:

تعد قراءة الكلمة المفردة أي القدرة على فك الشفرة مهارة أساسية في تطور اكتساب القراءة والكتابة في أغلب اللغات العالمية بما في ذلك اللغة العربية (Joshi, Tao, Aaron, & Quiroz, 2012; Abu Rabia, Share, & Mansour, 2003; Elbeheri & Everatt, 2007).

وقد راعينا في اختيار الكلمات للقراءة والكتابة أن تتماشى مع أعمار الطلاب ومستواهم الدراسي وذلك باستخدام كلمات من منهاج الطلاب وتدرجنا في مستوى الصعوبة بناء على شيوع الكلمات في المناهج المدرسية المناسبة لكل مستوى (صف) (محفوظي والبحيري وهينز 2009). كما راعينا التدرج في طول الكلمة وتركيبها الصرفية.

2 - الطلاقة في قراءة الجملة:

تعدّ الطلاقة في قراءة الجملة مهارة في تطور اكتساب القراءة والكتابة في لغات عدّة (Georgiou, Parilla & Papadopoulos, 2008) ولكن أهميتها تكون أكثر في تعرف الكلمة والفهم في الصفوف الأولى وتقل في الصفوف المتقدمة نظراً لأهمية عوامل المعارف العامة في النصوص ذات المحتوى المعرفي الكثيف (مثلاً: Denton et al, 2011). وعلى قلة الدراسات العربية فإن هناك دلائل على أهمية الطلاقة في قراءة الجملة في الفهم (Mahfoudhi, Elbeheri, Al-Rashidi & Everatt, 2010) كما تشير إحصائيتنا في هذه البطارية إلى الارتباط بين هذه المهارات (الطلاقة في قراءة الجملة والفهم كان الارتباط تقريباً 0,5 والارتباط بين الطلاقة في قراءة الجملة وقراءة الكلمة فقد كان مرتفعاً جداً أكثر من 0,8).

وكما فعلنا في بقية الاختبارات تأكدنا من أن الكلمات التي تتكون منها الجمل هي من الكلمات التي درسها الطالب في المناهج المدرسية، كما تأكدنا من مواءمة التراكيب النحوية للجمل لمستوى الطالب الدراسي.

3 - الطلاقة في فهم المقروء:

هذا الاختبار يشبه الاختبار السابق من حيث إنه يقيس سرعة القراءة ولكن الأول يقيس السرعة في القراءة الجهرية، أما هذا فيقيس السرعة في القراءة الصامتة مع فهم في مستوى بسيط. وقد راعينا المبادئ نفسها التي راعيناها في الاختبار السابق. وقد حرصنا على قياس الطلاقة؛ لأنها تعدّ مهمة للتفريق بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف لا سيما في اللغة العربية التي تعدّ القراءة فيها في الصفوف الأولى شفافاً أي أن هناك تطابقاً بين ما يكتب وما يلفظ (راجع مثلاً: Ziegler & Goswami, 2005, 2006).

4 - فهم المقروء «قطعة»:

تعدّ مهارة فهم المقروء المستوى الأعلى من القراءة، وهي الهدف منه في اللغات كلّها. وتقاس هذه المهارة عادة بأسئلة في الفهم تتدرج في الصعوبة، وتشمل: الفكرة العامّة، والأفكار الجزئية، والمفردات، وهي مهارات أساسية في فهم المقروء. وقد راعينا كل هذا. وحرصنا أن تكون النصوص في مستوى الطالب الدراسي من حيث المحتوى والمفردات ونمط النص، حيث كانت أغلب النصوص من النوع السردّي أو الوصفي. كما راعينا التدرج في صعوبة النصوص وطولها فبدأنا بنصوص قصيرة سهلة.

5 - اختبائي إملاء الكلمة واختيار الإملاء الصحيح:

يرتبط الإملاء بالقراءة سواء على مستوى فكّ الشيفرة أو فهم المقروء. ويقاس الإملاء قياساً مباشراً عن طريق الإنتاج، أي أن الكلمة تُملأ على الطالب فيسمعها ويرسمها، وهي الطريقة التي تمكننا من أن نجزم أن الطالب قد أتقن المهارة، كما يمكن أن تقاس قياساً غير مباشراً من خلال تعرّف الإملاء الصحيح من خيارات متعدّدة. وقد رأينا أن نعتد الطريقتين في اختبارين منفصلين لمسألة مهمة وهي كثرة المهارات المستهدفة وطول الاختبار.

وقد راعينا في اختبار إملاء الكلمة (الانتاج) أن تقيس الكلمات المهارات التي درسها الطالب وأن تكون متدرّجة من حيث الصعوبة والشيوع. وراعينا المبادئ نفسها في اختبار الإملاء الصحيح ولكي يكون الاختبار قادراً على التمييز بين الطلاب فقد اخترنا المهارات المستهدفة والمشتتات بناء على دراستنا للأخطاء الأكثر شيوعاً في الإملاء في هذه المرحلة. (محفوظي وهينز، 2010).

ب- صدق التحليل العاملي:

حُسب صدق التحليل العاملي للعينة، وتبين وجود ترابط بين الاختبارات الفرعية، فقد كانت قيمة معامل الارتباط بين البنود أكثر من 0.4. وقد أكد على العلاقات البينية بين الاختبارات من خلال تحليل العوامل التي تحملت معظمها على عاملين توضح أكثر من 70% من التباين، هما: القراءة (اختبار قراءة الكلمة المفردة واختبار الطلاقة في قراءة الجملة، واختبار الطلاقة في فهم المقروء، واختبار فهم المقروء «قطعه») وعامل الإملاء (اختبار إملاء الكلمة واختبار اختيار الإملاء الصحيح). وهذا التحليل يثبت صدق الاختبارات في قياس المجالين القائم عليهما اختبارا القراءة والإملاء المقنن للأطفال.

الاثبات:

يقصد به حصول الطالب على الدرجات نفسها إذا طبقت عليه الأداة نفسها وتحت الظروف نفسها. ويوضح معامل الثبات العلاقة بين مجموعتين من درجات الاختبار على الأفراد أنفسهم، إما من إعادة التطبيق أو من استخدام صور متكافئة أو من حساب مدى اتساق الإجابات داخل الاختبار من تطبيقه مرة واحدة (مراد؛ وسليمان، 2005).

ونظراً لظروف الاختبارات وطبيعتها حُسب ثبات «ألفا كرونباخ» فقط وذلك لصعوبة ضبط الظروف في تطبيقين متتاليين لاستخدام ثبات الاختبار أو لصعوبة تصميم اختبارين متكافئين لقياس القراءة والإملاء (وهو ما يتطلبه ثبات المجموعات المتكافئة) أو لصعوبة تكافؤ الأسئلة الفردية والزوجية في الاختبارات جميعها (وهو ما يعتمد عليه ثبات التجزئة النصفية)، والجدول الآتي يوضح قيم ثبات «ألفا كرونباخ» للاختبارات الفرعية.

جدول (18) ثبات اختبار القراءة والإملاء المقنن للأطفال بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد المقياس	قيمة الثبات
قراءة الكلمة المفردة	0,913
الطلاقة في قراءة الجملة	0,863
الطلاقة في فهم المقروء	0,950
فهم المقروء «قطعة»	0,940
إملاء الكلمة	0,951
اختيار الإملاء الصحيح	0,852

استخراج المعايير:

المعايير قيم تصف لنا أداء المفحوصين على اختبار معين، وما دمننا بصدد تقنين اختبارات لا نستطيع أن نجريها على أفراد المجتمع الذي ندرسه كلهم (لاعتبارات عملية كثيرة)، نختبر مجموعة من الأفراد يمثلون المجتمع الأصلي خير تمثيل، هؤلاء الأفراد هم من نسميهم مجموعة التقنين، وذلك لوضع معايير لهذا الاختبار من واقع أدائهم. ودائماً ما نوازن بين أداء الفرد بمن يكافئه من أفراد عينة التقنين. وتشتق المعايير من أداء الأفراد الذين يشكلون مجموعة التقنين ويكون أداؤهم مصدراً للمعايير. وعلى ذلك فالمعايير ليست إلا نتائج إجراء الاختبار على عينات التقنين. فإذا كانت هذه العينات تمثل المجتمع الذي نود تطبيق الاختبار فيه وما دام المجتمع المراد دراسته قد مُثل تمثيلاً صادقاً، صلحت المعايير في الحكم على أفراد هذا المجتمع، وإلا أصبحت المعايير غير ذات قيمة أو ذات قيمة محددة في الحكم على أفراد.

من هنا يتضح أن عينة التقنين هي عماد المعايير، لذلك يجب على كل واضع اختبار أن يوضح خصائص العينات التي استخدمها في عملية التقنين. بأن ينص في دليل الاختبار على خصائصها من حيث: الحجم، والسن، والجنس، والموقع الجغرافي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والمستوى التعليمي، والخبرات المهنية، ومختلف العوامل الحضارية... إلخ. لأن هناك خطورة كبيرة في الاعتماد على معايير بنيت على عينات لا تمثل المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد من حيث الخصائص التي تميزه كافة. فمثلاً لا نستطيع أن نجزم بدرجة توافق فرد ما بناء على معايير بنيت في بلد غير بلده، أو عينات كان أغلب أفرادها من المتعلمين وهو أمي، أو عينات أغلب أفرادها من الإناث وهو ذكر، أو عينات أغلب أفرادها من سكان المدينة وهو ريفي، أو عينات أغلب أفرادها من الراشدين وهو طفل... إلخ. والهدف من استخدام المعايير هو تحديد مستوى أداء الفرد في السمة المقاسة فيما يتعلق بمتوسط درجات أقرانه في المرحلة الدراسية حيث تفسر على أنها أقل أو أكبر من المتوسط (مراد وسليمان، 2005).

بناء جداول المعايير:

استخدمت مجموعة SPSS لتحليل البيانات إحصائياً والتعامل معها، وأهم الخطوات الإجرائية التي أُتبعَت في بناء معايير الاختبار الحالي هي:

1 - حُسبت التوزيعات التكرارية للدرجات الخام في كل صف دراسي، ثم حولت الدرجات في كل اختبار فرعي إلى رتب مثبينة.

- 2 - من خلال المتوسطات والانحرافات المعيارية للاختبارات حصل على الدرجة المعيارية (Z) لاختبارات القراءة والإملاء من خلال المعادلة الآتية: $Z = (X - \text{Mean}) / \text{SD}$ ⁽⁴⁾.
- 3 - أُستعين بالدرجات المعيارية المعدلة لسهولة فهم اختصاصي التشخيص النفسي لها، ولأنها تشبه درجات اختبار وكسلر لذكاء الأطفال شائع الاستخدام في العالم العربي؛ لتشخيص القدرات العقلية العامة لا سيما لتشخيص ذوي صعوبات التعلم.
- 4 - نظراً لأن الدرجة المعيارية بها أوجه قصور كوجود قيم سالبة أُستعين بالدرجة المعيارية المعدلة (SS) التي متوسطها 100 وانحرافها المعياري 15 وحُسبت من خلال المعادلة الآتية: $SS = (Z \times 15) + 100$.
- 5 - لتحديد وصف كفي دقيق قُسمت الفئات بناء على الوصف الكيفي التالي، وبناء عليه وُزعت الرتب المئينية والدرجات المعيارية المعدلة على اختبار القراءة والإملاء كما في جدول رقم (19).

جدول (19) توزيع الرتب المئينية على اختبار القراءة والإملاء المقنن للأطفال والوصف الكيفي لكل فئة

الرتب المئينية	الوصف الكيفي
5 - 1	متدنٍ
20 - 10	ضعيف
40 - 30	أقل من المتوسط
50	متوسط
70 - 60	جيد
90 - 80	متفوق

تعليمات استخدام جداول المعايير:

يجب على الفاحص إتباع الخطوات التالية للحصول على الدرجة المعيارية المعدلة المقابلة للدرجة الخام:

- 1 - اذهب إلى جدول المعايير الخاص بالصف الدراسي (2-5) (راجع الملاحق)
- 2 - سوف تجد الاختبارات جميعها التي طُبقت على الطفل الذي اختبرته (بناء على الصف الدراسي).
- 3 - اذهب إلى الدرجة الخام الخاصة بكل اختبار فرعي وقارنها بالدرجة المعيارية المعدلة. كما في المثال التالي:
- 4 - إذا لم تتواجد الدرجة الخام التي حصل عليها الطالب في جدول المعايير تقرب إلى أقرب نقطة، فمثلاً إذا حصل الطالب على درجة خام 15 فيمكن إدراجها تحت الدرجة الخام 16 الموجودة في جدول المعايير (انظر مثلاً: جدول معايير اختبارات القراءة والإملاء المقنن للأطفال، الصف الرابع).

4- Z تعني الدرجة المعيارية، X تعني الدرجة الخام، Mean يعني المتوسط، SD يعني الانحراف المعياري، SS تعني الدرجة المعيارية المعدلة.

مثال:

نفرض أن طفلاً في الصف الدراسي الرابع حصل على درجة خام في قراءة الكلمة المفردة 9، والطلاقة في فهم الجملة 22، والطلاقة في فهم المقروء 19، وإملاء الكلمة 19، والإملاء الصحيح 15، وفهم المقروء قطعة 17، فإننا نذهب إلى جدول معايير الصف الرابع (انظر: الملاحق) ونحدد هذه الدرجة، ونستخرج ما يقابلها من درجة معيارية معدلة على التوالي 80، 67، 103، 102، 98، 108 (انظر المثال التالي):

جدول (20) صورة ضمنية من جدول معايير اختبارات القراءة والإملاء (الصف الرابع)

المتيني	قراءة الكلمة المفردة		الطلاقة في قراءة الجملة		الطلاقة في فهم المقروء		إملاء الكلمة		الإملاء الصحيح		فهم المقروء «القطعة»	
	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام
1	9	80	22	67	19	103	19	102	15	98	17	108

نموذج لدراسة حالة:

نفرض أن الطفل أحمد خالد في الصف الدراسي الرابع، حصل على درجة خام في قراءة الكلمة المفردة 21، والطلاقة في فهم الجملة 87، والطلاقة في فهم المقروء 17، وإملاء الكلمة 10، والإملاء الصحيح 9، وفهم المقروء قطعة 11، فعندها ندون الدرجات الخام في الصفحة الأولى العمود الأول المخصص في الجزء (ب)، ومن ثم نذهب إلى جدول معايير الصف الرابع (انظر: الملاحق) ونحدد هذه الدرجة ونستخرج ما يقابلها من رتبة مئوية ودرجة معيارية معدلة على التوالي 100، 110، 107، 97، 81، 85 كما في جدول رقم (21) الذي يمثل وجه الصفحة الأولى لكراسة الإجابة للطفل أحمد خالد.

جدول (21) نموذج لدراسة حالة لطفل: الصفحة الأولى لكراسة النتائج والتوصيات

اختبار القراءة والإملاء المقنن للأطفال: كراسة النتائج والتوصيات

الجزء (أ): البيانات الشخصية:

اسم المفحوص رابعياً: أحمد خالد جنس المفحوص: ذكر ☒ أنثى ☐
 اسم المدرسة: مدرسة مبارك الصف الدراسي: الرابع
 المنطقة التعليمية: العاصمة

اليوم	الشهر	السنة
12	10	2010
2	8	2001
10	2	2009

تاريخ إجراء الاختبار:

تاريخ ميلاد المفحوص:

العمر:

اسم الفاحص: عبد الحميد سيد

التخصص: اختصاصي نفسي

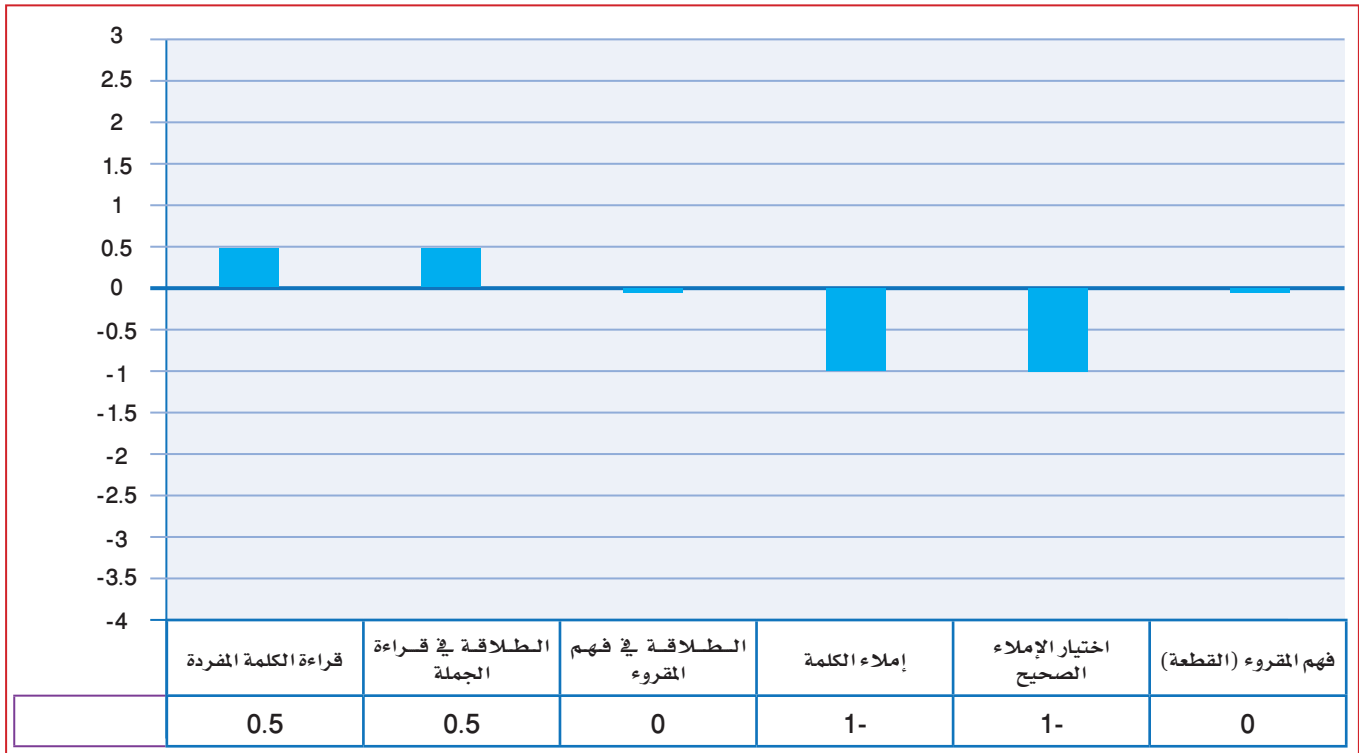
الجزء (ب): الاختبارات الفرعية:

اسم الاختبار	الزمن بالثواني	الدرجة الخام	الرتبة المئينية	الدرجة المعيارية المعدلة
١- اختبار دقة قراءة الكلمة المفردة.		21	60	107
٢- اختبار الطلاقة في قراءة الجملة.		87	70	110
٣- اختبار الطلاقة في فهم المقروء.		17	50	100
٤- اختبار إملاء الكلمة.		10	20	85
٥- اختبار اختيار الإملاء الصحيح.		9	10	81
٦- اختبار فهم المقروء «القطعة».		11	50	97
الزمن الكلي، والدرجة الكلية:				

بعد تدوين النتائج على شكل أرقام في الجزء الثاني (ب)، تدوّن في كراسة التقرير والتوصيات على شكل نقاط موزعة في تمثيل بياني؛ لتسهيل موازنة نتائج المفحوص بأقرانه على جدولين جدول (ج) خاص بتمثيل الدرجات المعيارية المعدلة، و(د) خاص بتمثيل الدرجات المثنية. لإتمام هذا الجزء يضع الفاحص علامات في مكان الدرجة المعيارية المعدلة ومكان الدرجة المثنية التي حصل عليها المفحوص فيُقرَّب الرقم، بحيث إذا كان خمسة أو أقل يُقرَّب إلى رتبة العشرات التي تسبقه، وإذا كان أعلى من خمسة يُقرَّب إلى رتبة العشرات التي تلحقه، فأحمد حصل على 107 درجة معيارية على اختبار قراءة الكلمة المفردة إذاً توضع النقطة في جدول التمثيل البياني في خانة 110؛ لأنها أكبر من 105 (يوضح جدول رقم 22، 23 مثال لدرجات الطالب أحمد المعيارية المعدلة والرتبة المثنية التي حصل عليها ممثلة تمثيلاً بيانياً). ولسهولة التفسير بيانياً يُستعان بالدرجة المعيارية غير المعدلة كما هو موضح في الجدولين والشكلين التاليين:

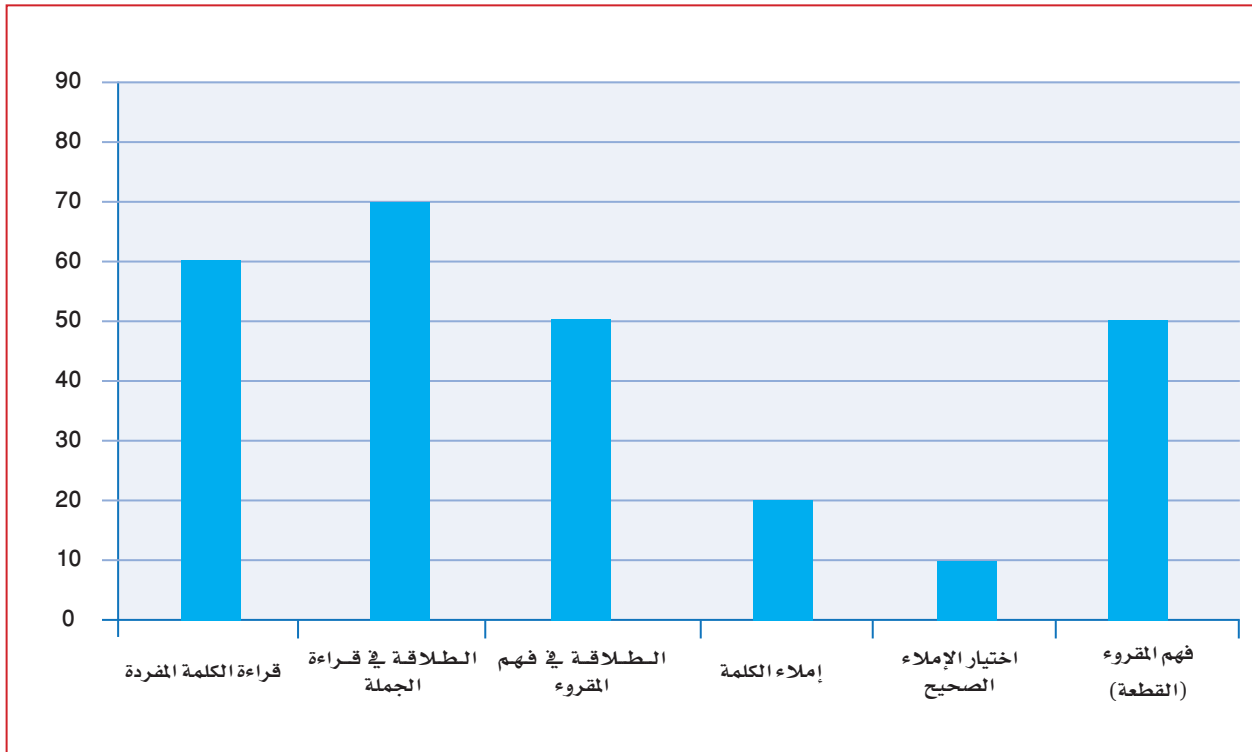
جدول (22) الجزء (ج): تمثيل الدرجات المعيارية المعدلة للاختبارات الفرعية تمثيلاً بيانياً

الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة المعيارية	(ق ك م)	(ط ق ج)	(ط ف م)	(إ ك)	(إ ص)	(ف م ق)
160	3	.	.	.	.	.	.
150	2.5	.	.	.	.	.	.
140	2	.	.	.	.	.	.
130	1.5	.	.	.	.	.	.
120	1	.	.	.	.	.	.
110	0.5	X	X	.	.	.	.
100	صفر	-	-	X	.	-	X
90	0.5-	.	.	.	.	.	.
80	1-	.	.	.	X	X	.
70	1.5-	.	.	.	.	.	.
60	2-	.	.	.	.	.	.
50	2.5-	.	.	.	.	.	.
40	3-	.	.	.	.	.	.
30	3.5-	.	.	.	.	.	.
20	4-	.	.	.	.	.	.



جدول (23) الجزء (د): تمثيل الرتب المئينية للاختبارات الفرعية تمثيلاً بيانياً

الرتبة المئينية	(ق ك م)	(ط ق ج)	(ط ف م)	(إ ك)	(إ ص)	(ف م ق)
90
80
70	.	X	.	.	.	.
60	X	.	.	.	.	.
50	-	-	X	-	.	X
40
30
20	.	.	.	X	.	.
10	X	.
5
1



بعد ذلك يعيّن الفاحص الجزء الأخير (هـ) (جدول رقم 24)، الذي يعد التقرير الكامل عن حال الطفل، فيدون معلومات عن المفحوص وأي ملاحظات قبل الاختبار أو في أثناء التطبيق قد تفيد في تفسير النتائج. ثم بعد ذلك يُعبأ الجدول الذي يدل عن المهارات المقاسة لكل اختبار فرعي، والذي يعطي فكرة عن المهارات الأساسية التي يقيسها اختبار القراءة والإملاء المقنن التي تحدث عنها في الفصل الأول.

جدول رقم (24) الجزء (هـ): النتائج والتوصيات

التقرير والتوصيات

اسم المفحوص: أحمد خالد

اسم الفاحص: عبد الحميد سيد

ملاحظات على المفحوص قبل الاختبار وفي أثناءه:

نتيجة المهارات والاختبارات التي أجاب عنها المفحوص (✓، ×):

المهارة التي يقيسها الاختبار		الاختبار الفرعي
الإملاء	القراءة	
	✓	1 - قراءة الكلمة المفردة
	✓	2 - الطلاقة في قراءة الجملة
	✓	3 - الطلاقة في فهم المقروء
×		4 - إملاء الكلمة
×		5 - اختيار الإملاء الصحيح
	✓	6 - فهم المقروء «القطعة»

التفسير الكيفي للاختبار:

من خلال استعراض درجات الطالب على الاختبار تبين أن:

أولاً- نقاط القوة: يتضح من درجات الطالب أحمد الممتلئة في الشكل البياني أن قدراته على كل من الطلاقة في فهم المقروء وفهم المقروء «قطعة» تقع في المتوسط، حيث حصل أحمد على التوالي 97.100 درجة معيارية معدلة في كلا الاختبارين مما يقع في مستوى المتوسط، وأن تحصيله يعني أن درجة الطالب على هذين الاختبارين يماثل 50 % من عينة التقنين الذين حصلوا على نتائج مشابهة.

كما تبين أن قدرات الطالب على اختباري قراءة الكلمة المفردة والطلاقة في قراءة الجملة فوق المتوسط (جيد)، حيث حصل على 110.107 على التوالي مما يعني أن درجته تماثل 60 % فأكثر من عينة التقنين الذين حصلوا على نتائج مشابهة.

ثانياً- نقاط الضعف: أما فيما يتعلق باختباري إملاء الكلمة واختيار الإملاء الصحيح، فتقع دون المتوسط في المجال الضعيف حيث حصل على 85 في اختبار إملاء الكلمة وتحصيله في هذا الاختبار يعادل 20 % من عينة التقنين، بينما حصل على 81 في اختبار اختيار الإملاء الصحيح، وتحصيله في هذا الاختبار يعادل 10 % من عينة التقنين.

النتيجة:

أظهرت نتائج الاختبارات الفرعية أن لدى الطالب أحمد قدرات متوسطة في الطلاقة في فهم المقروء وفهم المقروء «قطعة»، ولديه قدرات فوق المتوسطة (جيد) في كل من قراءة الكلمة المفردة والطلاقة في قراءة الجملة، في حين أن قدراته في كل من إملاء الكلمة واختيار الإملاء الصحيح ضعيفة.

توصيات مقترحة:

- توجد لدى الطالب مشكلات في بعض مهارات هذا الاختبار ولا سيما إملاء الكلمة واختيار الإملاء الصحيح، ويوصى بعمل قياسات تتبعية على الطفل لتعرف مدى احتفاظه بهذا المعدل.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو الديار، مسعد والبحيري، جاد ومحموظي، عبد الستار (2012). قاموس صعوبات التعلم ومفرداتها، ط1،، الكويت: سلسلة مركز تقويم وتعليم الطفل.
- أبو الديار، مسعد والبحيري، جاد والحطاب، سالم (2011) دليل الاختبارات التشخيصية في اللغة العربية، ط1، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- أبو علام، رجاء (2005). قياس وتقويم التحصيل الدراسي، الكويت: دار القلم.
- حضي، قدرى؛ والغندور، العارف بالله (1987). أصول القياس والبحث العلمي، الجزء الأول. القاهرة: دار آتون.
- الزيات، فتحي (1998). صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- شحاتة، حسن سيد (1993). تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- محموظي، عبد الستار، البحيري، جاد وهانز، تشارلز. (2009) دليل الكلمات والحروف والأوزان الصرفية الأكثر شيوعاً في كتب تلاميذ مدارس التعليم العام بدولة الكويت الصف الأول إلى الصف الخامس الابتدائي. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- مراد، صلاح؛ وسليمان، أمين (2005). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، ط2، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- الوقفي، راضي (2009). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، ط1، عمان: دار المسيرة.
- يونس، فتحي علي (2001). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aaron, P.G., & Joshi, R.M. (2009). Why a component model of reading should drive instruction. *Perspectives on Language and Literacy*, 35(4),35-40.
- Abu-Rabia, S. & Taha, H. (2004). Reading and spelling error analysis of native Arabic dyslexic readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*,16, 651-689
- Abu-Rabia, S., Share, D. & Mansour, M. (2003). Word recognition and basic cognitive processes among reading disabled and normal readers in the Arabic language. *Reading and Writing*, 16, 423-440.
- Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Al-Mannai, H. & Everatt, J. (2005). Phonological processing skills as predictors of literacy amongst Arabic speaking Bahraini school children. *Dyslexia*, 11,269-291.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Abu-Rabia, S. (1995). Learning to read in Arabic: Reading, syntactic, orthographic and working memory skills in normally achieving and poor Arabic readers. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 16, 351-394.
- Anderson, R. C., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Champaign, IL: Center for the Study of Reading.
- Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Bensoussan, M. (1998). Schema effects in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 21, 213-227.
- Brenda,R. ; Kate, L.(2011). The Literate Brain: The Relationship between Spelling and Reading, *Journal of Cognitive Neuroscience*, v23 n5 p1180-1197
- Brown, S. (1990). *A review of recent research on spelling*. *Educational Psychology Review*, 2, 365-397.
- Cain, K. & Oakhill, J. (Eds.), (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language*. New York: Guilford Press.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Catts, H.W., Adlof, S.M. & Weismer, S.E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 278-293.
- Catts, H.W., Hogan, T.P. & Adolf, S.M. (2005). *Developmental changes in reading and reading disabilities*. In H.W. Catts & A.G. Kamhi (Eds.), *Connections between language and reading disabilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chall, J. S., & Dale, E. (1995). *Readability revisited: The new Dale-Chall readability formula*. Cambridge, MA: Brookline Books.

- Chall, J.S. (1991). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Christie, L. (2009). *A Brief experimental analysis of reading comprehension* , Unpublished master thesis , Miami University Oxford ,Ohio.
- Coltheart ,M .(1978) .*Lexical access in simple reading tasks*. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of Information Processing*. London: Academic Press.
- Cunningham, W.A., Preacher, K.J., & Banaji, M.R. (2001). Implicit attitude measures: Consistency, stability, and convergent validity. *Psychological Science*, 12, 163–170.
- Cutting, L.E. & Scarborough, H.S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10, 277-299.
- Davis, C. & Bryant, P. (2006). Causal connections in the acquisition of an orthographic rule: a test of Uta Frith's developmental hypothesis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 849-856.
- Denton, C. A., & Al Otaiba, S. (2011). Teaching word identification to students with reading difficulties and disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(7), 1-16
- Desimoni M., Scalisi T.G., Orsolini M. (2012). Predictive And Concurrent Relations Between Literacy Skills In Grades 1 And 3: A *Longitudinal Study Of Italian Children*. *Learning And Instruction*, 22, 340-353, Issn: 0959-4752, Doi: 10.1016/J.Learninstruc.2012.02.002
- Ehri, L. (1991). Development of the ability to read words. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research Volume II* (pp. 383–417). New York: Longman.
- Ehri, L.C. (1995). Phases of development in learning to read by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116-125.
- Elbeheri, G. & Everatt, J. (2007). Literacy ability and phonological processing skills amongst dyslexic and non-dyslexic speakers of Arabic. *Reading and Writing*, 20, 273–294.
- Elbeheri, G., Everatt, J., Mahfoudhi, A. & Abu Al-Diyar, M. (2009) *Dyslexia: A guide for Arab researchers* (in Arabic). Kuwait: Centre for Child Evaluation & Teaching.
- Elbeheri, G., Everatt, J., Mahfoudhi, A., Al-Diyar, M.A. & Taibah, N. (2011). Orthographic processing and reading comprehension among Arabic speaking mainstream and LD children. *Dyslexia*, 17, 123-142.
- Everatt J., Ocampo D., Veii, K., Nenopoulou, S., Smythe I., Al-Mannai, H. & Elbeheri, G. (2010). Dyslexia in biscriptal readers. In N. Brunswick, S. McDougall & P. de Mornay Davies (Eds.), *Reading and dyslexia in different orthographies*. Hove: Psychology Press.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia, neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Erlbaum.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69-81.
- Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2006). Rapid naming speed components and early reading acquisition. *Scientific Studies of Reading*, 10, 199-220.

- Gillon, G.T. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* (RASE), 7, 6-10.
- Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Hynd, C.R. & Alverman, D.E. (1986). The role of refutation text in overcoming difficulty with science concepts. *Journal of Reading*, 29, 440-446.
- Ibrahim, R., Eviatar, Z., & Aharon-Peretz, J. (2002). The characteristics of Arabic orthography slow its cognitive processing. *Neuropsychology*, 16, 322-326.
- Joshi, R.M. & Aaron, P.G. (2000). The Component Model of Reading: Simple View of Reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21, 85-97.
- Joshi, R.M., Tao, S., Aaron, P.G. & Quiroz, B. (2012). Cognitive component of Componential Model of Reading applied to different orthographies. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 480-486.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kolic-Vehovec, S. & Bajanski, I. (2007). Comprehension monitoring and reading comprehension in bilingual students. *Journal of Research in Reading*, 2, 198-211.
- Kozminsky, E. & Kozminsky, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading*, 24, 187-204.
- Lazarus, B.D. & McKenna, M.C. (1994). How special educators test reading comprehension: Some concerns. *Reading Psychology*, 15, 203-222.
- Lyon, G.R. (1995a): Research initiatives in learning disabilities: for scientists supported by the National Institute of Child Health and Human development. *Journal of Child Neurology*, 10 (1), 120-126.
- Lyon, G.R. (1995b) Research initiatives in learning disabilities: Contributions from scientists supported by the National Institute of Child Health and Human Development. *Journal of Child Neurology*, 10 (Suppl. 1) 5120-5126.
- Mahfoudhi, A., Elbeheri, G., Al-Rashidi, M. & Everatt, J. (2010). The role of morphological awareness in reading comprehension among typical and learning disabled native Arabic speakers. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 500-514.
- Mahfoudhi, A., Everatt, J. & Elbeheri, G. (2011). Guest editorial: Introduction to the special issue on literacy in Arabic. *Reading and Writing*, 24, 1011-1018.
- Marsh, G., Freidman, M., Welch, V. & Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In G. Mackinnon & T.G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice*, Vol. 3. New York: Academic Press.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1999). Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders: *Evidence from semantic priming*. *Cognition*, 70, 81-83.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). *Introduction to comprehension development*. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language*. New York: Guilford Press.

- Oakhill, j.v. (1994) Individual differences in children s text comprehension. In M.A. Gernsbacher (Ed). *Handbook of psycholinguistics*. Academic Press. P37 Han
- Oakhill ,N & .Yuill ,J .(1996) .Higher order factors in comprehension disability :Processes and re-mediation .In C .Cornoldi & J .Oakhill) Eds ,(Reading comprehension difficulties: *Processes and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paris, S.G. & Stahl, S.A. (2005). *Children's reading comprehension and assessment*. London: Lawrence Erlbaum Associate.
- Paris, S.G., Wasik, B.A. & Turner, J.C. (Eds.), (1991). *The development of strategic readers*, Vol. 2. New York: Longman.
- Perfetti, C.A, & Hart, L. (2001). The lexical bases of comprehension skill. In D. Gorfien (Ed.), *On the consequences of meaning selection* (pp. 67-86). Washington, DC: American Psychological Association. Shinn, M.R., Good, R.H., Knutson, N., Tilly, W.D. & Collins, V.L. (1992). Curriculum-based measurement reading fluency: A confirmatory analysis of its relation to reading. *School Psychology Review*, 21, 459-479.
- Perfetti, C.A. & Dunlap, S. (2008). *Learning to read: General principles and writing system variations*. In K. Koda & A.M. Zehler (Eds.), *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development*. London: Routledge.
- Perfetti, C.A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell.
- Shuy, T.R., McCardle, P. & Albro, E. (Eds.), (2006). Reading comprehension assessment (special issue). *Scientific Studies of Reading*, 10, 221-330.
- Smith, F. (Ed.), (1994). *Understanding reading*. Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Smythe, I. & Everatt, J. (2004). Dyslexia: A cross linguistic framework. In I. Smythe, J. Everatt, & R. Salter (Eds.), *The international book of dyslexia*, Part 1. London: Wiley.
- Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*, 2nd edition. Oxford: Blackwell.
- Spooner, A.L.R., Gathercole, S.E. & Baddeley, A.D. (2006). Does weak reading comprehension reflect an integration deficit. *Journal of Research in Reading*, 29, 173-193.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: the phonological-core variable-difference model. *J Learn Disabil*, 21(10), 590-604.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- The International Dyslexia Association (2008). *Frequently Asked Questions About Dyslexia*, <http://www.interdys.org/FAQ.htm> .
- Verhoeven, L. & Leeuwe, J.V. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.
- Wilson, V.L. & Rupley, W.H. (1997). A structural equation model for reading comprehension based on background, phonemic, and strategy knowledge. *Scientific Studies of Reading*, 1, 45-63.
- Ziegler, J., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*. 3-29, 131.

جداول المعايير

جدول معايير اختبارات القراءة والإملاء المقنن للأطفال (الصف الثاني)

اختبار فهم المقروء «القطعة»		اختبار الإملاء الصحيح		اختبار إملاء الكلمة		اختبار الطلاقة في فهم المقروء		اختبار الطلاقة في قراءة الجملة		اختبار قراءة الكلمة المفردة		المتني
الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	
82	0	67	2	82	0	81	0	77	1	73	1	فهم
82	0	75	4	82	0	81	0	79	5	75	2	
86	1	79	5	84	1	84	1	80	7	79	4	إملاء
90	2	87	7	86	2	87	2	83	14	85	7	
90	2	91	8	89	3	90	3	86	19	89	9	طلاقة
94	3	94	9	94	5	93	4	93	34	95	12	
94	3	102	11	96	6	97	5	103	55	99	14	متوسط
97	4	106	12	100	8	103	7	108	67	105	17	إملاء
101	5	110	13	105	10	106	8	112	76	111	20	
109	7	114	14	115	14	112	10	116	84	116	23	فهم
120	10	121	16	121	17	122	13	119	90	120	25	
4,70 = م		10,48 = م		7,80 = م		6,08 = م		49,71 = م		14,56 = م		
4,00 = ع		3,92 = ع		6,42 = ع		4,74 = ع		32,22 = ع		7,67 = ع		

جدول معايير اختبارات القراءة والإملاء المقنن للأطفال (الصف الثالث)

اختبار فهم المقروء «القطعة»			اختبار الإملاء الصحيح			اختبار إملاء الكلمة			اختبار الطلاقة في فهم المقروء			اختبار الطلاقة في قراءة الجملة			اختبار قراءة الكلمة المفردة			المتني	
الدرجة	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة المعيارية المعدلة		
79	70	4	75	0	76	76	1	67	2	71	71	2	71	2	71	71	2	1	ضعيف
82	77	6	77	1	78	78	2	69	6	75	75	4	75	4	75	75	4	5	
84	80	7	79	2	81	81	3	74	16	79	79	6	79	6	79	79	6	10	ضعيف
87	86	9	84	5	85	85	5	85	36	85	85	9	85	9	85	85	9	20	
89	93	11	90	8	92	92	8	94	53	91	91	12	91	12	91	91	12	30	متوسط
91	96	12	95	11	94	94	9	100	63	95	95	14	95	14	95	95	14	40	
96	99	13	101	14	99	99	11	104	70	101	101	17	101	17	101	101	17	50	متوسط
101	105	15	104	16	103	103	13	108	78	105	105	19	105	19	105	105	19	60	
106	109	16	110	19	108	108	15	110	82	111	111	22	111	22	111	111	22	70	جيد
113	112	17	115	22	112	112	17	113	87	115	115	24	115	24	115	115	24	80	
123	121	20	121	25	121	121	21	116	93	119	119	26	119	26	119	119	26	90	جيد
8,57 = م	13,33 = م	13,33 = م	13,66 = م	11,60 = م	63,12 = م	16,44 = م	7,47 = ع	6,62 = ع	8,22 = ع	4,70 = ع	13,33 = م	11,60 = م	63,12 = م	16,44 = م	7,47 = ع	6,62 = ع	8,22 = ع	4,70 = ع	
6,25 = ع	4,70 = ع	4,70 = ع	8,22 = ع	6,62 = ع	27,34 = ع	7,47 = ع													

جدول معايير اختبارات القراءة والإملاء المقنن للأطفال (الصف الرابع)

اختبار فهم المقروء «القطعة»		اختبار الإملاء الصحيح		اختبار إملاء الكلمة		اختبار الطلاقة في فهم المقروء		اختبار الطلاقة في قراءة الجملة		اختبار قراءة الكلمة المفردة		المتني
الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	
78	1	70	5	68	1	69	1	58	8	64	2	1
80	2	75	7	73	4	76	5	67	22	73	6	5
82	3	81	9	77	6	80	7	74	33	80	9	10
86	5	87	11	85	10	86	10	89	55	87	12	20
89	7	92	13	92	14	92	13	96	65	91	14	30
93	9	95	14	98	17	96	15	101	73	96	16	40
97	11	98	15	102	19	100	17	104	77	100	18	50
101	13	104	17	108	22	103	19	108	83	107	21	60
108	17	109	19	109	23	107	21	110	87	109	22	70
116	21	115	21	115	26	111	23	112	90	114	24	80
123	25	121	23	119	28	119	27	115	94	118	26	90
12,67 = م		15,69 = م		18,02 = م		17,20 = م		71,45 = م		17,89 = م		
7,99 = ع		5,27 = ع		7,90 = ع		7,78 = ع		22,51 = ع		6,62 = ع		

جدول معايير اختبارات القراءة والإملاء المقنن للأطفال (الصف الخامس)

اختبار فهم المقروء «القطعة»		اختبار الإملاء الصحيح		اختبار إملاء الكلمة		اختبار الطلاقة في فهم المقروء		اختبار الطلاقة في قراءة الجملة		اختبار قراءة الكلمة المفردة		المتني	
الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجة الخام		
73	1	66	6	62	2	70	6	44	9	61	2	1	تفهم
76	3	74	9	68	5	76	9	68	39	72	7	5	
80	5	80	11	74	8	79	11	77	50	77	9	10	تفهم
83	7	85	13	88	15	88	16	89	65	85	13	20	
90	10	91	15	96	19	92	18	96	73	92	16	30	تفهم
94	13	97	17	100	21	95	20	101	79	99	19	40	
100	16	99	18	106	24	99	22	104	83	103	21	50	متوسط
107	20	105	20	108	25	102	24	107	87	108	23	60	جيد
111	22	108	21	109	26	108	27	110	90	110	24	70	
116	25	114	23	113	28	113	30	112	92	114	26	80	قوي
120	27	119	25	115	29	120	34	115	96	116	27	90	
16,09 = م		18,20 = م		21,18 = م		22,65 = م		77,92 = م		19,57 = م			
8,23 = ع		5,31 = ع		7,63 = ع		8,35 = ع		18,40 = ع		6,75 = ع			